



UNIVERSITÉ DE  
SHERBROOKE

FACULTÉ D'ÉDUCATION  
Maîtrise en Sciences de l'éducation

Mémoire

## **Diversité ethnoculturelle en milieu universitaire**

**Étude descriptive du climat institutionnel et des  
interactions interculturelles entre étudiants**

Par  
Mariane Dion-Lafrance

Février 2011

V-799

LC  
3734.2  
Q3856  
2011

**Mots clés :** interculturel, université, climat institutionnel, interactions sociales, diversité, internationalisation, étudiants, relations intergroupes.

**Résumé :**

Malgré le fort engagement d'une majorité d'universités canadiennes dans le processus d'internationalisation, les interactions entre les étudiants issus de différentes cultures mobilisent peu les milieux de formation par rapport au recrutement à l'étranger. Pourtant, la littérature scientifique suggère que ces interactions sont associées à de multiples bénéfices éducatifs. Répondant au peu de connaissance scientifique au sujet de la diversité ethnoculturelle en milieu universitaire au Québec, la présente étude vise à décrire, d'une part, la fréquence et la qualité des interactions entre des étudiants internationaux, immigrants et québécois d'une université hors métropole. D'autre part, nous décrirons comment ces étudiants perçoivent le climat de leur université, en nous basant sur des analyses statistiques (263 sujets) et de contenu (une quinzaine d'entrevues). Nous discuterons enfin des liens qui peuvent exister entre le climat institutionnel et les interactions interculturelles entre étudiants et nous émettrons des recommandations visant l'amélioration des relations intergroupes sur le campus.



## TABLE DES MATIÈRES

<b>AVANT-PROPOS .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>9</b>
<b>PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>12</b>
1. LE CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE DE LA RECHERCHE : LES LIENS ENTRE L'IMMIGRATION ET LA FORMATION UNIVERSITAIRE.....	12
2. LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE .....	15
2.1. L'internationalisation, le recrutement à l'étranger et la montée de l'immigration .....	15
2.2. La définition des statuts utilisés: étudiant international, immigrant et québécois .....	20
2.3. La croissance de la diversité ethnoculturelle des populations étudiantes.....	21
2.4. Le choix de l'Université de Sherbrooke comme terrain d'étude .....	25
2.5. Les étudiantes et les étudiants immigrants et internationaux à l'Université de Sherbrooke .....	27
2.6. Les activités et services mis en place à l'Université de Sherbrooke en lien avec sa démarche d'internationalisation .....	30
2.7. Les difficultés liées à la rencontre interculturelle en milieu universitaire.....	32
2.8. Les conditions pour l'atteinte des bénéfices éducatifs liés à la diversité des populations étudiantes .....	37
3. LE PROBLÈME, LA JUSTIFICATION ET LA QUESTION DE RECHERCHE .....	40
<b>DEUXIÈME CHAPITRE: LE CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>43</b>
1. LES ANCRAGES DISCIPLINAIRES .....	44
2. LES DÉFINITIONS PRÉALABLES.....	45
2.1. La culture et l'interculturel .....	45
2.2. L'ethnicité.....	47
2.3. La diversité .....	48
2.4. Le groupe .....	49
3. LES INTERACTIONS INTERCULTURELLES.....	50
3.1. L'apport de l'interactionnisme dans la définition des interactions sociales .....	50
3.2. L'apport de la psychologie sociale dans la compréhension des interactions interculturelles .....	54
4. LE CLIMAT INSTITUTIONNEL .....	58
4.1. La définition du construit de climat institutionnel.....	58
4.2. La définition des perceptions.....	61

5.	LE CADRE D'ANALYSE DES INTERACTIONS INTERCULTURELLES ET DU CLIMAT INSTITUTIONNEL.....	63
5.1.	Les dimensions des interactions interculturelles sur lesquelles porte l'analyse.....	64
5.1.1.	La qualité des interactions.....	64
5.1.2.	La fréquence des interactions.....	66
5.2.	Les dimensions du climat institutionnel sur lesquelles porte l'analyse.....	68
5.2.1.	Les perceptions de discrimination et de préjugés intergroupes.....	68
5.2.2.	L'engagement de l'établissement envers la diversité.....	69
5.3.	Des perceptions différentes selon les groupes.....	70
6.	CONCLUSION .....	73
7.	LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	74
	<b>TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>75</b>
1.	LES POSTURES, LES APPROCHES ET LE TYPE DE LA RECHERCHE .....	76
2.	LES MÉTHODES ET LE RECUEIL DES DONNÉES .....	78
2.1.	Les méthodes mixtes : description et justification.....	78
2.2.	Le design de la collecte et du traitement des données.....	78
3.	LA POPULATION À L'ÉTUDE ET LES ÉCHANTILLONS.....	80
3.1.	L'échantillon pour le questionnaire d'enquête.....	80
3.2.	L'échantillon pour les entrevues semi-dirigées.....	85
4.	LES OUTILS DE RECUEIL DES DONNÉES.....	87
4.1.	L'entrevue semi-dirigée.....	87
4.1.1.	Les forces et les faiblesses de l'entrevue.....	87
4.1.2.	La présentation des guides d'entrevue utilisés et les opérations de validation.....	89
4.2.	Le questionnaire d'enquête.....	91
4.2.1.	Les forces et limites du questionnaire d'enquête.....	91
4.2.2.	La présentation du questionnaire d'enquête utilisé et de la démarche de construction des échelles.....	91
4.2.3.	La présentation de la nature des variables.....	94
5.	L'ANALYSE DES DONNÉES.....	98
5.1.	La stratégie d'analyse de contenu thématique.....	99
5.2.	La stratégie d'analyse statistique et la description des tests statistiques utilisés.....	102
6.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	104
7.	CONCLUSION .....	106

## **QUATRIÈME CHAPITRE: LES RÉSULTATS ..... 107**

1.	LA DESCRIPTION DES INTERACTIONS ENTRE DES ÉTUDIANTS QUÉBÉCOIS, INTERNATIONAUX ET IMMIGRANTS.....	107
1.1.	La fréquence des interactions et la tendance au regroupement ethnique selon un angle quantitatif.....	108
1.2.	La tendance au regroupement ethnique selon un angle qualitatif.....	115
1.2.1.	Les regroupements ethniques au sein de la faculté d'administration.....	117
1.2.2.	Les lieux et les contextes du campus.....	118
1.2.3.	Comment les étudiantes et les étudiants expliquent-ils la tendance aux regroupements ethniques ? .....	119
1.3.	La qualité des interactions selon un angle quantitatif.....	121
1.4.	La qualité des interactions selon un angle qualitatif.....	127
1.4.1.	Les tendances générales .....	128
1.4.2.	Les contextes du campus.....	129
1.4.3.	Les interactions dans les contextes informels .....	130
1.4.4.	Les interactions dans les contextes formels .....	135
1.4.5.	Les différences identifiées entre les statuts d'international et d'immigrant .....	140
1.5.	Conclusion .....	141
2.	LE CLIMAT INSTITUTIONNEL AU REGARD DE LA DIVERSITÉ.....	142
2.1.	Les préjugés selon un angle quantitatif .....	143
2.2.	Les préjugés selon un angle qualitatif .....	145
2.3.	La discrimination selon un angle quantitatif .....	151
2.4.	La discrimination selon un angle qualitatif .....	153
2.5.	L'engagement de l'établissement envers la diversité selon un angle quantitatif.....	158
2.6.	L'engagement de l'établissement envers la diversité selon un angle qualitatif.....	159
3.	CONCLUSION .....	170

## **CINQUIÈME CHAPITRE : LA DISCUSSION ET LES INTERPRÉTATIONS..... 171**

1.	LES LIMITES ET LA PORTÉE DE LA DESCRIPTION DES INTERACTIONS INTERCULTURELLES.....	171
2.	LA PRINCIPALE DIFFICULTÉ ET SES CAUSES.....	176
3.	LES LIENS ENTRE LES BIAIS INTERGROUPES ET LA QUALITÉ DES INTERACTIONS.....	180
3.1.	Les différences entre les statuts d'étudiant étranger et d'étudiant québécois .....	181
3.2.	Les différences entre les facultés .....	183
3.3.	Les différences entre les groupes d'âge .....	186
4.	LES LIENS ENTRE L'ENGAGEMENT INSTITUTIONNEL ET LES INTERACTIONS .....	187



5.	LES ACTIONS PRIORITAIRES .....	191
5.1.	La reconnaissance et valorisation des apports des étudiantes et des étudiants internationaux et immigrants.....	192
5.2.	La promotion des interactions interculturelles au sein des classes.....	193
5.3.	L'accompagnement académique des étudiantes et des étudiants étrangers....	194
5.4.	L'harmonisation et la diffusion des services d'accueil et d'intégration .....	196
6.	CONCLUSION .....	197
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>199</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>		<b>205</b>
<b>ANNEXE 1- CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DE L'ÉCHANTILLON POUR LES ENTREVUES .....</b>		<b>215</b>
<b>ANNEXE 2- GUIDE D'ENTREVUE ÉTUDIANT QUÉBÉCOIS .....</b>		<b>218</b>
<b>ANNEXE 3- GUIDE D'ENTREVUE ÉTUDIANT ÉTRANGER .....</b>		<b>221</b>
<b>ANNEXE 4. QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE .....</b>		<b>224</b>
<b>ANNEXE 5. VARIABLES RETENUES POUR LA CONSTITUTION DES FACTEURS.....</b>		<b>229</b>
<b>ANNEXE 6- STRATÉGIE D'ANALYSE QUANTITATIVE.....</b>		<b>231</b>
<b>ANNEXE 7- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENTREVUE.....</b>		<b>233</b>
<b>ANNEXE 8- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE QUESTIONNAIRE .....</b>		<b>235</b>

## LISTE DES FIGURES

Figure 1-	Accroissement à long terme du nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux et résidents dans le monde.....	22
Figure 2-	Évolution du nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux dans les universités québécoises de 1986 à 2007.....	23
Figure 3-	Pays de naissance les plus représentés parmi les étudiantes et les étudiants résidents et internationaux inscrits à l'Université de Sherbrooke (automne 2009).....	30
Figure 4-	Synthèse du problème de recherche.....	42
Figure 5-	Démarche méthodologique mixte choisie : le <i>concurrent nest strategy</i> .....	79
Figure 6-	Régions de naissance représentées dans l'échantillon du questionnaire (à l'exception du Canada).....	82
Figure 7-	Importance des aspects positifs et négatifs associés aux interactions interculturelles entre pairs dans les différents lieux et contextes du campus.....	130
Figure 8-	Pourcentage de la couverture des aspects négatifs associés aux interactions selon le statut des répondants et la faculté fréquentée.....	136
Figure 9-	Sous-dimensions analysée au regard de l'engagement institutionnel.....	159
Figure 10-	Dynamique des situations interculturelles négatives vécues dans les travaux d'équipe.....	179

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1-	Caractéristiques des populations étudiantes résidente et internationale inscrites à l'Université de Sherbrooke (automne2009).....	29
Tableau 2-	Cadre d'analyse des interactions et du climat à partir des conditions de l'hypothèse des contacts intergroupes .....	72
Tableau 3-	Structures d'associations entre la faculté fréquentée et le genre, le cycle, la citoyenneté et le statut lié aux études.....	84
Tableau 4-	Présentation de la nature des variables qualitatives utilisées et du nombre de répondants pour chaque variable.....	95
Tableau 5-	Présentation de la nature et de la distribution de l'échelle mesurant la qualité des interactions.....	96
Tableau 6-	Présentation de la nature et de la distribution des échelles mesurant les perceptions de discrimination et d'engagement de l'établissement.....	97
Tableau 7-	Répartition des réponses (en pourcentage) pour les items relatifs à la fréquence des interactions.....	109
Tableau 8-	Résultats des mesures d'association significatives: les variables liées à la fréquence des interactions avec les variables de contexte.....	111
Tableau 9-	Résultats des mesures d'association significatives: les variables liées aux regroupements ethniques avec les variables de contexte.....	114
Tableau 10-	Résultats des mesures d'association significatives: les variables liées à l'ouverture frontière entre les groupes avec les variables de contexte.....	123
Tableau 11-	Résultats des tests t de Student pour l'échelle de qualité des interactions....	125
Tableau 12-	Résultats des tests d'ANOVA pour l'échelle de qualité des interactions.....	126
Tableau 13-	Résultats des mesures d'association significatives: les variables liées aux préjugés avec les variables de contexte.....	144

## **AVANT-PROPOS**

Notre intérêt pour l'interculturel provient de plusieurs expériences qui nous ont convaincues du potentiel d'enrichissement mutuel associé aux interactions entre personnes issues d'horizons ethnoculturels différents. À nos yeux, ces interactions représentent une occasion inestimable pour l'individu de développer son potentiel intellectuel, personnel et social et le développement de ce potentiel est, de notre point de vue, la visée première de l'éducation dans son sens le plus large. Nous croyons que la pluralité de cultures que l'on retrouve actuellement dans les milieux de formation peut contribuer à remplir cette visée fondamentale de l'éducation : soit le développement du potentiel de la personne.



## INTRODUCTION

Notre expérience à titre de formatrice pour une fondation œuvrant à promouvoir la tolérance auprès d'élèves du secondaire nous a montré que les individus différents ne sont pas naturellement portés à se mélanger et que, la plupart du temps, les interactions entre les groupes ne sont pas explicitement encouragées dans les milieux scolaires. Cette constatation a également été appuyée par notre expérience personnelle à titre d'étudiante universitaire. En raison de cet écart entre la valeur éducative que nous accordons aux relations entre personnes issues de groupes ethnoculturels différents et l'importance qui, à notre connaissance, leur est réellement donnée dans les milieux scolaires, notre regard s'est arrêté sur ce sujet d'étude.

Autant dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire (Gouvernement du Québec (2008a), que dans ceux de formation collégiale et universitaire, les effectifs étudiants du Québec se sont considérablement diversifiés depuis les dernières décennies, faisant apparaître des défis tels l'intégration des élèves d'origine immigrée et la préparation de l'ensemble des élèves à vivre et travailler dans une société pluraliste (Gouvernement du Québec, 1998). Si ces défis ont fait l'objet d'une grande quantité de recherches à l'enseignement primaire et secondaire, en comparaison, une recension de la littérature québécoise nous a permis de constater que ce thème est considérablement moins exploré dans la formation postsecondaire. Pourtant, la diversification de la population universitaire québécoise ne serait pas prête de ralentir (Gouvernement du Québec, 2007a). En effet, le Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport (MELS) ciblait, en 2000, l'augmentation de la capacité de répondre aux besoins de la société et l'ouverture sur le monde comme l'une des trois orientations mises de l'avant dans sa Politique à l'égard des universités (Gouvernement du Québec, 2000a). À ce chapitre, la sensibilisation des étudiantes et des étudiants à la dimension internationale ainsi que l'accroissement de l'accueil de celles et ceux venant de l'étranger étaient priorisés. Deux ans plus tard, la stratégie d'internationalisation adoptée par le MELS réaffirmait la volonté d'accroître la mobilité des personnes en plus d'intégrer une dimension internationale au plus grand nombre de programmes d'études (Gouvernement du Québec, 2002). En ce qui concerne la mobilité étudiante entrante, du moins, les efforts investis dans le recrutement à l'international semblent avoir porté fruit : entre 2001 et 2006, le nombre d'étudiantes et d'étudiants en mobilité a augmenté de 27.1 %, alors que la croissance totale des effectifs étudiants a été de 10.7 %. Les personnes détenant un statut d'étudiant

international comptaient, en 2006, pour 7.1 % de la population étudiante au premier cycle, de 11.5 % au deuxième cycle et de 19.2 % au troisième cycle (Gouvernement du Québec, 2008a). Par ailleurs, il est à noter que ce bref portrait illustrant l'hétérogénéité des communautés universitaires ne prend pas en compte la présence des personnes ayant immigré récemment au Québec, des personnes qui sont également nombreuses à poursuivre des études supérieures.

Malgré la diversification croissante des populations estudiantines québécoises et le fort engagement d'une majorité d'établissements d'enseignement supérieur canadiens dans le processus d'internationalisation (Association des universités et des collèges canadiens [AUCC], 2000 et 2007), l'enjeu des interactions entre les étudiantes et les étudiants issus de différents groupes ethnoculturels mobilise considérablement moins les milieux de formation que le fait le recrutement à l'étranger (AUCC, 2007). Pourtant, la littérature scientifique suggère que ces interactions sont essentielles pour l'atteinte des bénéfices éducatifs associés à la diversité de la population étudiante (Antonio, 2001 ; Chang, Astin et Kim, 2004; Gurin, Dey, Hurtado et Gurin, 2002; Saenz, Ngai et Hurtado, 2007 ; Sidanius, 2008). À ce jour, la recherche a fourni peu de données descriptives sur ces dynamiques interactives, spécialement dans les universités québécoises hors des grands centres urbains.

Notre recherche se propose donc d'étudier les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois et étrangers dans une université québécoise d'une ville moyenne, l'Université de Sherbrooke, ainsi que leurs perceptions du climat institutionnel au regard de la diversité ethnoculturelle. Nous nous sommes surtout intéressées à la qualité des interactions et à leur fréquence, aux perceptions de préjugés et de discrimination sur le campus ainsi qu'à la réponse de l'établissement fréquenté envers la diversité de sa population étudiante. Adoptant une approche qualitative, nous avons recueilli des données mixtes à l'aide de deux outils : un questionnaire d'enquête, distribué à un échantillon de 263 d'étudiantes et d'étudiants étrangers et québécois, et des entrevues semi-dirigées avec dix-sept d'entre eux. Nous avons analysé le corpus selon des stratégies quantitative et qualitative, cela nous permettant de mieux répondre à nos objectifs de recherche qui sont avant tout de nature descriptive. La méthodologie et les méthodes employées seront présentées dans le troisième chapitre de ce mémoire, alors que le deuxième fera la description du cadre qui a servi d'ancrage conceptuel et théorique à la conception des instruments de collecte de données, à l'analyse des données et à leur interprétation. Nous y exposerons de plus les significations attribuées aux concepts



principaux de l'étude, ceux d'interactions interculturelles et de climat institutionnel, en plus de présenter les écrits scientifiques qui ont guidé notre démarche de recherche. Le quatrième chapitre fera la présentation des résultats pour chacun des objectifs spécifiquement visés par l'étude. Nous y détaillerons les résultats quantitatifs puis qualitatifs avant de les rassembler dans de courtes synthèses à la fin des sections. La discussion et les interprétations suivront dans le cinquième et dernier chapitre. Ce sera alors le moment de commenter les observations et les analyses et d'émettre les réserves méthodologiques qui s'imposent. Nous tenterons également d'expliquer certains résultats, sous une forme hypothétique, en les confrontant avec la documentation scientifique présentée dans le chapitre du cadre conceptuel.

Mais avant toute chose, le prochain chapitre circonscrit l'objet d'études en le situant dans son contexte social, politique puis éducatif. Dans la première section du chapitre présentant la problématique, nous expliciterons les liens qui existent entre les processus migratoires et la formation postsecondaire, en portant une attention spéciale au rôle de la mobilité internationale entrante pour le développement du Québec et son importance particulière pour l'immigration en région. Dans la deuxième section, nous examinerons le contexte de formation au Canada et au Québec, en commençant par la manière avec laquelle se conjuguent le processus d'internationalisation universitaire, le recrutement à l'étranger et la montée de l'immigration. Ce contexte se traduisant sur le profil ethnoculturel des populations estudiantines, nous présenterons ensuite des statistiques qui illustrent la diversification de celles-ci, d'abord à l'échelle mondiale, ensuite au Canada et au Québec, et pour finir, à l'Université de Sherbrooke. Les motivations qui expliquent le choix de l'Université de Sherbrooke comme terrain d'étude seront exposées ainsi que les principales activités en lien avec l'internationalisation qui y sont réalisées. Nous terminerons en expliquant les principales difficultés qui sont liées à la rencontre interculturelle en milieu universitaire. Dans la troisième section, nous ferons état de résultats de recherches empiriques portant sur les effets éducatifs, pour les étudiantes et les étudiants, qui sont associés à la pluralité des cultures de référence des communautés étudiantes. La problématisation que nous aurons faite de l'objet de recherche débouchera sur le problème de recherche, sa justification sociale et théorique, ainsi que sur la formulation de la question de recherche spécifique.

## **PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE**

Les relations entre les membres de groupes ethniques et culturels différents s'ancrent dans des contextes propres à chaque nation, à chaque région et à chaque milieu de vie (Mc Andrew, 2001 ; Pagé, 1991). Dès lors, on peut se questionner par rapport aux liens qui existent entre le contexte à l'intérieur duquel les gens sont amenés à interagir et le type d'interaction qui prend place. Sur les campus universitaires des villes moyennes, en particulier, comment l'environnement éducatif influence-t-il les manières avec lesquelles sont vécues les interactions entre des étudiantes et des étudiants d'ici et d'ailleurs ? C'est cette question générale qui a motivé notre volonté d'entreprendre cette étude. De celle-ci découle quelques autres, telles que : quelles sont les principales difficultés et les principaux bénéfices que les membres population estudiantine identifie au regard des interactions à caractère interculturel ? Perçoivent-ils que l'établissement de formation fréquenté se préoccupe des enjeux liés à la diversité et qu'il investit des efforts pour promouvoir des relations entre pairs issus d'horizons ethnoculturels différents ? Avant d'arriver à présenter la question spécifique qui a guidé notre démarche, nous présenterons, dans les prochaines pages, les éléments centraux du contexte qui expliquent et justifient la présente recherche.

### **1. LE CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE DE LA RECHERCHE : LES LIENS ENTRE L'IMMIGRATION ET LA FORMATION UNIVERSITAIRE**

Historiquement, les processus migratoires ont façonné l'histoire et l'identité canadienne et québécoise (Ouellet, 1995). En effet, au pays, seuls les membres des Premières Nations ne sont pas issus directement de l'immigration. Depuis les Européennes et les Européens qui arrivèrent graduellement à partir du début de XVI<sup>e</sup> siècle, les mouvements migratoires ont été inégaux à travers l'histoire suivant le rythme des guerres et des périodes de crises ou de croissance économique (Berthelot, 1990). À partir des années 70, au Canada comme au Québec, la composition ethnique de l'immigration n'a cessé de se diversifier : les nouveaux arrivants en provenance des pays en voie de développement deviennent majoritaires et le nombre de réfugiés économiques et politiques augmente régulièrement (Idem).

De nos jours, le nombre de personnes immigrantes continue de s'accroître régulièrement au pays sur la base d'une population déjà largement multiethnique. En fait, le



taux de croissance de la population née à l'étranger est quatre fois plus élevé que celui de la population née au pays (Statistiques Canada, 2006a) et près d'un Canadien sur cinq est né à l'extérieur du pays. La province du Québec a accueilli environ une personne sur cinq parmi l'ensemble des nouveaux arrivants qui se sont établis au Canada en 2006. Il s'agit là de 45 221 nouveaux arrivants uniquement durant cette année, ce qui représentait 11.5 % de la population totale de la province (Gouvernement du Québec, 2008b). Depuis 10 ans, l'immigration y a crû de façon constante et marquée, avec une augmentation de près de 70 % depuis 1996 (Gouvernement du Québec, 2007a). Pour le gouvernement du Québec, l'immigration est conçue comme un moyen d'atténuer le déclin démographique, de contribuer à la prospérité économique de la province, à la pérennité de son caractère francophone et à son ouverture sur le monde (Gouvernement du Québec, 2007a). Au total, en 2009, la province comptait 305 309 immigrantes et immigrants (Gouvernement du Québec, 2009b). Celles-ci et ceux-ci avaient, comme dernier continent de résidence, l'Asie (28.4%), l'Afrique (26.5%), l'Europe (25%), l'Amérique (19.6%) et l'Océanie et autres pays (0.5%). Dans l'ensemble, les personnes ayant immigrées au Québec entre 1998 et 2007 et qui y résidaient en 2009 se caractérisent par leur jeunesse et leur niveau d'éducation élevé : 72.2% sont âgés de moins de 35 ans et, parmi les plus de 15 ans, 59.8% possèdent plus de 13 années de scolarité (Idem).

La répartition des personnes immigrantes entre Montréal et les différentes régions administratives du Québec est loin d'être égale, et ce, malgré les orientations en faveur de la régionalisation de l'immigration qui sont en œuvre depuis le début des années 90 (Gouvernement du Québec, 1991). L'objectif global derrière celle-ci était de faire partager aux régions les bénéfices de l'immigration et de favoriser l'intégration des personnes immigrantes à la société québécoise. On y voyait aussi une façon de contrer la dévitalisation et le risque de ralentissement économique de certaines régions. Dans la foulée de la politique, la ville de Sherbrooke (population d'environ 153 000) est devenue un pôle d'immigration régional principal au milieu des années 90 ainsi que les villes de Gatineau et de Québec. De 1996 à 2006, la population immigrée de la Région métropolitaine de recensement de Sherbrooke a augmenté de 66% : elle est passée de 6225 à 10 360, ce qui représentait respectivement 4.3% et 5.5% de la population totale (Gouvernement du Québec, 2000b et 2009). En 2008, parmi celles et ceux présents au Québec 78,4 % résidaient dans la région métropolitaine de Montréal, tandis que 18,1 % habitaient hors de cette région. Pour 3.5% d'entre eux, la région de résidence n'a pu être déterminée (Gouvernement du Québec, 2008c).

Les établissements d'enseignement postsecondaire ont certainement une responsabilité dans le fait que la ville de Sherbrooke ait connu une telle croissance de sa population immigrante. Laaroussi, Guilbert, Vélez, Bezzi et Laperrière (2007) affirment en effet que le phénomène des migrations pour la formation détient une place considérable dans les dynamiques migratoires. Dans le cadre d'une recherche portant sur l'insertion et la mobilité des femmes immigrantes et réfugiées dans les régions du Québec, l'équipe de chercheuses a trouvé que dans le cas des personnes qui choisissent d'immigrer au Québec spécialement pour réaliser un projet d'études, le choix d'une université détermine souvent celui de la destination. De plus, il est également souligné que pour certaines personnes, le projet d'études initial et le statut d'étudiant international qui l'accompagne se transforment en demande de résidence permanente et, enfin, en statut de résident permanent. D'ailleurs, il semble que ce type de situation arrive fréquemment chez les femmes âgées de 20 à 35 ans dans les villes universitaires telles que Sherbrooke et Québec.

À cet effet, il faut souligner que les individus munis d'un visa d'études, les étudiantes et les étudiants internationaux, acquittent de manière générale des droits de scolarité plus élevés que ceux des nationaux; ceux-ci grimpent en moyenne à 10 000 \$ par année. L'accès au statut de résidence permanente entraîne l'exemption des frais supplémentaires qui sont exigés à la plupart des individus détenant le statut d'étudiant en mobilité, ce qui, à n'en pas douter, peut motiver certaines et certains à demander leur résidence permanente. Par ailleurs, ces motivations financières ne réduisent pas le rôle que peut jouer l'établissement pour encourager ou non la décision des étudiantes et étudiants internationaux d'immigrer au Québec. En fait, il semble que la qualité de l'expérience universitaire déterminerait en partie le désir ou non de rester au pays, car elle représente souvent la première expérience de socialisation à la culture québécoise des étudiantes et étudiants en mobilité (Conférence régionale des élus de Montréal, 2008). Certains identifient même les universités comme des acteurs clés au niveau de la création de la diversité dans les communautés, spécialement dans les plus petites d'entre elles (Belkhodja, Wade et Vatz-Laaroussi, 2008).

Effectivement, dans les grandes ou les petites communautés, le gouvernement du Québec reconnaît l'intérêt que présentent les étudiantes et étudiants internationaux pour l'immigration permanente. En fait, ces dernières et ces derniers sont vus comme des candidates et des candidats idéaux à l'immigration; il s'agit généralement de jeunes personnes déjà largement intégrées à la société québécoise, parlant souvent le français sinon



l'anglais, qui détiendront sous peu un diplôme reconnu des employeurs québécois qui leur permettra, en principe, de s'intégrer rapidement et durablement au marché de l'emploi (Gouvernement du Québec, 2008*d*). De plus, certaines de ces étudiantes et certains de ces étudiants représentent un fort potentiel pour le développement social, culturel et économique de la province. Pensons notamment à celles et ceux des cycles supérieurs et aux stagiaires postdoctoraux de l'étranger qui stimulent le développement économique de la province grâce à leur contribution à la recherche universitaire et aux innovations qui en découlent (CSÉ, 2005). En définitive, les universités deviennent des acteurs clés au niveau de l'attraction des immigrantes et des immigrants les plus conformes au profil souhaité.

Pour conclure, nous retenons que le contexte sociopolitique du Québec est marqué par la diversification ethnoculturelle rapide de sa population, les clivages en matière d'immigration entre les grandes villes et les régions ainsi que par des enjeux démographiques et économiques qui dictent les attentes à l'égard des personnes immigrantes, en particulier à l'égard des étudiantes et des étudiants qui viennent de l'étranger. La venue de ces dernières et ces derniers est perçue comme un outil stratégique du développement social, culturel et économique du Québec (CSÉ, 2005). De plus, nous avons mis en lumière le fait que la formation universitaire exerce un impact sur l'immigration. En particulier, l'université devient fréquemment une porte privilégiée à un projet d'immigration en région, une situation qui prévaut à Sherbrooke, d'après l'étude de Laaroussi *et al.* (2007). À la lumière de cette présentation sommaire des principales données contextuelles, il est maintenant possible de se demander comment se conjuguent l'immigration, la mobilité étudiante et la formation. Comment peut-on caractériser le contexte qui entoure la diversification des populations étudiantes postsecondaires dans le monde, au Canada et au Québec? Enfin, quel est le portrait, spécifiquement à l'Université de Sherbrooke, des étudiantes et des étudiants internationaux et résidents permanents? Le prochain chapitre répondra, dans l'ordre, à ces questions.

## 2. LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE

### 2.1. L'internationalisation, le recrutement à l'étranger et la montée de l'immigration

En plus des allègements au niveau des réglementations en matière de visas et d'immigration, la forte croissance économique dans certains pays tel la Chine ainsi que les



campagnes de recrutement actives des universités canadiennes peuvent expliquer la hausse continue du nombre d'inscriptions au pays de la population étudiante en mobilité internationale (Statistique Canada, 2008). Selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2008), les efforts en matière de recrutement à l'étranger se déploient dans un contexte de concurrence où les pays se disputent les parts de marché dans le secteur international de l'éducation. D'après cette même source,

au cours de ces quelques dernières années, l'essor de l'économie de la connaissance et la compétition mondiale pour les compétences ont donné un nouvel élan à l'internationalisation des systèmes d'éducation dans de nombreux pays de l'OCDE, le recrutement d'étudiants en mobilité s'inscrivant désormais dans une stratégie plus globale de recrutement d'immigrants hautement qualifiés (p.370).

Effectivement, dans plusieurs pays, la mobilité étudiante occupe l'avant-scène de l'internationalisation universitaire : celle-ci constitue la majeure partie des activités transnationales des universités et progresse à un rythme stable en Asie, en Amérique et en Europe (OCDE, 2004). La définition de l'internationalisation qu'ont adoptée le gouvernement du Québec (2002), l'Association des universités et des collèges du Canada (AUCC) (Knight et AUCC, 2000) et le Conseil supérieur de l'éducation (2005) s'inspire de celle formulée par Jane Knight, professeure à l'Université de Toronto. Adaptée à tous les niveaux de la formation universitaire, l'internationalisation est conçue comme le processus qui intègre une dimension internationale et interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage, la recherche et les fonctions de services d'une université » (Knight et AUCC, 2000). Au Québec, ce processus aurait comme visée première de « former des citoyennes et des citoyens porteurs de valeurs humanistes et démocratiques, capables d'évoluer de manière responsable dans un marché du travail et un monde globalisés » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 13). L'internationalisation des universités inclut des activités internationales multiples telles que les collaborations en recherche entre les pays, la mobilité étudiante et professorale, la formation transfrontalière, l'aide au pays en émergence et l'internationalisation des programmes d'études (CSÉ, 2005). Sans contredit, ces activités s'intensifient dans la grande majorité des universités partout dans le monde (OCDE, 2004), le Canada et le Québec n'y font pas exception (AUCC, 2007a ; CSÉ, 2005; Gouvernement du Québec, 2002).

Par rapport à la mobilité étudiante spécifiquement, il est à noter que le Canada accueille beaucoup plus de personnes de l'étranger qu'il n'en envoie : ce rapport entre la mobilité entrante et la mobilité sortante est d'environ de deux pour un (Julien, 2005). Au

Québec également, le recrutement et l'accueil des étudiantes et des étudiants internationaux représentent la stratégie d'internationalisation dans laquelle les établissements de formation postsecondaire québécois sont le plus activement engagés avec les collaborations internationales en recherche (CSÉ, 2005). On peut se demander pourquoi les universités tiennent à augmenter le nombre d'étudiantes et d'étudiants en mobilité internationale, et plus largement, à s'engager dans une démarche d'internationalisation. Parmi les raisons qui justifient le recrutement à l'international, la mobilisation de recettes est arrivée en deuxième position dans l'enquête de l'AUCC de 2006 portant sur l'internationalisation universitaire et menée auprès des décideurs des établissements membres (AUCC, 2007b). Soulignons que l'AUCC est une association qui représente 95 universités et collèges universitaires canadiens publics et privés à but non lucratif. Elle représente la plus importante organisation canadienne en éducation qui s'intéresse à l'internationalisation de la formation supérieure et que ses enquêtes sont de loin les plus complètes à ce sujet. Dans l'enquête de 2000, le motif de la mobilisation de recettes était arrivé en troisième position, ce qui laisse penser qu'au pays, cette stratégie d'internationalisation s'inscrit davantage qu'auparavant dans une logique économique. Or, il faut ajouter que la mobilité étudiante entrante au Canada prend principalement la forme de programmes d'échange au premier cycle et que dans ces cas, les étudiantes et les étudiants paient leurs frais de scolarité à l'établissement auquel ils sont inscrits dans leur pays de résidence, ce qui ne rapporte pas de recettes supplémentaires aux établissements (OCDE, 2004).

Outre ces considérations d'ordre financier, pour la majorité des dirigeantes et des dirigeants des universités canadiennes, la principale raison qui justifie le recrutement à l'international est qu'il permet d'internationaliser le campus et d'y favoriser une plus grande diversité (AUCC, 2007b). En fait, le recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux est vu comme une des premières stratégies pour atteindre la visée même du processus d'internationalisation qui est de former des diplômés possédant des connaissances internationales et des compétences interculturelles afin de les outiller à vivre dans un monde diversifié, interconnecté et interdépendant (AUCC, 2007a). Pour résumer, il semble qu'aux yeux des décideurs, la diversité structurelle de la population étudiante, c'est-à-dire la représentation numérique des différents groupes ethnoculturels parmi les étudiantes et les étudiants, constitue un élément clé de l'internationalisation universitaire, un élément qui contribue aux objectifs de formation et d'employabilité visés par le processus.



Par ailleurs, alors que les termes de diversité et d'interculturel font partie du discours politique et populaire, leur signification n'est généralement pas explicitée. Compte tenu de la répétition de ces termes dans notre problématique, et de leur centralité dans notre étude en général, il convient d'en donner une brève définition, sur laquelle nous reviendrons plus en détail dans le chapitre traitant du cadre conceptuel. D'une part, la jonction des termes d'ethnicité et de culture -le terme ethnoculturel- qualifie, en deux mots, des significations symboliques partagées et la croyance en une appartenance commune (Clanet, 1990; Lorcerie, 2003). Dans le cadre de cette étude, la diversité réfère alors au mélange des groupes ethnoculturels présents sur un campus universitaire, des groupes caractérisés par des différences et des similitudes (Thomas, 1996). Enfin, le terme interculturel désigne, selon Clanet (1990), « l'ensemble des processus –psychique, relationnel, groupaux, institutionnel- générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une identité culturelle des partenaires en relation » (p.21).

Pour revenir aux causes de la diversification de la population étudiante mondiale, en plus des efforts investis pour recruter dans d'autres pays, celle-ci s'explique par l'intérêt grandissant pour les études à l'étranger, un intérêt qui s'accroît autant chez cette dernière, les employeurs et les gouvernements (OCDE, 2008). D'une part, les motivations sous-tendant les études à l'étranger, surtout pour celles et ceux qui proviennent de pays en voie de développement, toucheraient en outre à la reconnaissance attribuée au diplôme obtenu à l'étranger et à sa valorisation sur le marché du travail local. D'autre part, pour certains pays dont les systèmes d'éducation sont moins développés, les études à l'étranger constitueraient une alternative avantageuse à l'offre de formation nationale qui permettrait d'augmenter la scolarisation postsecondaire malgré une capacité d'accueil insuffisante (Idem). Plusieurs pays en voie de développement encouragent donc leurs jeunes les plus talentueux à poursuivre des études à l'étranger, dans des établissements de prestige, parfois par l'entremise de bourses. D'ailleurs, selon une étude menée par le Conseil régional des élus de Montréal, la principale raison invoquée par les personnes qui choisissent le Québec pour y poursuivre des études postsecondaires serait la renommée des institutions et la pertinence des programmes offerts (CRÉ, 2008). Ensuite, d'après cette étude, viennent des raisons telles que la qualité de vie et les coûts du séjour ainsi que le multiculturalisme et la possibilité de développer son employabilité. Pour résumer, il importe de retenir que la mobilité internationale, encouragée qu'elle est par les établissements de formation et les gouvernements, valorisée qu'elle est par

plusieurs pays et par le marché du travail, constitue une des deux forces majeures qui a contribué à diversifier les populations étudiantes postsecondaires au Canada et au Québec.

L'autre force majeure qui explique la multiethnicité des campus est l'augmentation prononcée de l'immigration. En fait, dès les années 70, l'immigration s'est révélé un puissant vecteur de changement pour les établissements d'enseignement québécois de tous les ordres. En particulier, l'adoption de la Charte de la langue française (Loi 101) en 1977 a radicalement transformé le profil ethnique de l'école primaire et secondaire française, se répercutant une décennie plus tard sur les établissements d'enseignement collégial puis universitaire (Ghosh, 2004). La Loi 101 rendait obligatoire la fréquentation de l'école en français, à l'exception des élèves qui fréquentaient déjà l'école anglaise, à leurs frères ou à leurs sœurs ainsi qu'aux enfants dont un ou deux parents avaient fréquenté l'école anglaise au Québec, ou hors du Québec à condition d'y résider lors de l'adoption de la loi. Aujourd'hui, en plus des enfants issus de l'immigration qui ont été scolarisés en français depuis la fin des années 70, les résidentes et les résidents permanents arrivés au pays plus récemment sont nombreux à étudier à l'université dans leur nouveau pays de résidence. Cette problématique particulière mobilise d'ailleurs une équipe de recherche de l'Université Laval qui tente de comprendre la place qu'occupent les projets d'études dans la décision d'immigrer de même que lors des processus d'intégration, d'insertion durable et de mobilité dans les régions du Québec (Guilbert, à paraître).

En somme, il semblerait qu'on ne peut plus concevoir la population étudiante internationale comme faisant partie d'une réalité à part, réalité qui représente à elle seule la différence ethnique, culturelle et religieuse. Au contraire, celle-ci se mélange à une communauté étudiante elle-même diversifiée par les flux migratoires qui ont modifié sa composition depuis ces dernières années. En ce sens, cette sorte de dichotomie entre les étudiants locaux et internationaux apparaît de plus en plus limitée. D'après Asmar (2005), le risque de se concentrer uniquement sur l'expérience universitaire des internationaux est de faire passer sous silence les besoins des étudiantes et des étudiants immigrants, en plus d'outre passer les bénéfices du partage des expériences éducatives entre les deux groupes. Si l'on adhère à cette idée concernant la pertinence d'inclure et de distinguer les étudiantes et les étudiants internationaux et immigrants, il est essentiel de définir à quoi font exactement référence ces statuts.



## 2.2. La définition des statuts utilisés: étudiant international, immigrant et québécois

Premièrement, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2008), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2009) et le Conseil supérieur de l'éducation (Julien, 2005) et l'Association des universités et des collèges du Canada (AUCC, 2007a), le statut d'étudiant international concerne les personnes qui n'ont ni le statut légal de Canadiens ni le statut de résidents permanents et qui viennent au Québec dans le but principal d'étudier. Les termes étudiant en mobilité ou étudiant muni d'un visa d'études se réfèrent également à ce statut. Il est à noter que les étudiantes et les étudiants en échange sont inclus dans la définition que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport donne des étudiants internationaux (Gouvernement du Québec, 2008a). Leurs principales particularités sont qu'ils demeurent inscrits et qu'ils paient leurs droits de scolarité à l'établissement d'attache dans leur pays d'origine et que la durée du séjour au Québec ne dépasse pas deux trimestres. Pour notre étude, ces derniers ont été intégrés au groupe des étudiantes et des étudiants internationaux.

Deuxièmement, une étudiante ou un étudiant résident est une personne aux études qui est entrée au Canada à titre d'immigrant, avec un statut de résidence permanente, et qui n'a pas obtenu sa citoyenneté canadienne (Julien, 2005). Le terme étudiant immigrant étant aussi fréquemment utilisé, nous utiliserons les deux pour alléger le texte. De plus, il est nécessaire de reconnaître et de considérer que les étudiantes et les étudiants correspondant au statut d'immigrant ou de résident permanent ont des réalités tout à fait différentes dépendamment du temps depuis leur arrivée au Canada et que les défis liés à la rencontre interculturelle s'estompent considérablement lorsque les individus résident au pays depuis de nombreuses années (Garson et Thoreau, 1999 et Larose, 1994). Nous devons prendre en compte cette variable dans l'analyse. Par ailleurs, à l'instar de l'OCDE (2008) et de l'UNESCO (2009), nous avons opté pour l'expression "étudiant étranger" lorsque nous voulions désigner à la fois les personnes immigrantes et en mobilité pour les études, cela dans le but d'alléger le texte. Pour cette raison également, l'abréviation ÉÉ (étudiant étranger) sera utilisée.

Finalement, le statut d'étudiant canadien concerne toutes les étudiantes et tous les étudiants qui sont citoyens canadiens. Il s'agit donc du groupe d'étudiant majoritaire qui sera aussi parfois désigné comme le groupe des "étudiants locaux". Puisque notre étude se déroule au Québec, nous avons jugé plus à propos de désigner les étudiantes et les étudiants

correspondant à ce statut comme des étudiantes et des étudiants québécois, d'où l'abréviation ÉQ (étudiant québécois). En résumé, nous avons choisi, dans le cadre de cette étude, de considérer les étudiantes et les étudiants universitaires en fonction de leur statut administratif plutôt que de leur pays de provenance et de nous en tenir aux trois principaux groupes habituellement considérés par les établissements d'enseignement supérieur québécois : les "étudiants québécois" (ÉQ), les "étudiants internationaux" et "immigrants" (ÉÉ). Cette façon de faire nous permet de mettre l'accent sur les interactions entre le groupe ethnoculturel majoritaire et les groupes ethnoculturels minoritaires, ce qui nous intéressait davantage que les particularités des interactions entre des individus provenant de pays différents.

Pour conclure, cette section a mis en exergue le processus d'internationalisation universitaire, comme pierre angulaire de la formation supérieure à l'ère de la mondialisation. À l'intérieur de ce processus, nous avons vu que la mobilité étudiante internationale entrante occupe une place centrale. Rappelons que c'est avant tout pour favoriser l'ouverture des populations étudiantes locales aux autres cultures et augmenter leur employabilité, ainsi que pour contribuer à financer les activités des établissements de formation et attirer du personnel qualifié au pays, que se déploient, aux niveaux gouvernemental et institutionnel canadiens, les efforts pour recruter des étudiantes et des étudiants internationaux. De l'autre côté, les études à l'étranger répondent à des besoins et des motivations des personnes qui les entreprennent et des gouvernements qui les encouragent. En dernier lieu, nous avons démontré que si le recrutement à l'étranger explique en grande partie la diversification ethnoculturelle des personnes inscrites à l'université au Canada et au Québec, l'immigration constitue une deuxième explication. La prochaine section présentera justement le portrait de cette diversité, en fournissant des statistiques témoignant de la croissance et des caractéristiques des étudiantes et des étudiants internationaux et résidents, d'abord à l'échelle mondiale, ensuite canadienne et québécoise. Dans une section distincte, nous ferons de même, mais de façon plus détaillée, avec le cas de l'Université de Sherbrooke.

### **2.3. La croissance de la diversité ethnoculturelle des populations étudiantes**

La diversification des populations étudiantes postsecondaire est un phénomène mondial et qui croît à grande vitesse. Le tableau suivant démontre l'augmentation, entre 1975 et 2006, du nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux et résidents dans le monde. Notons que l'abréviation "M" signifie million.



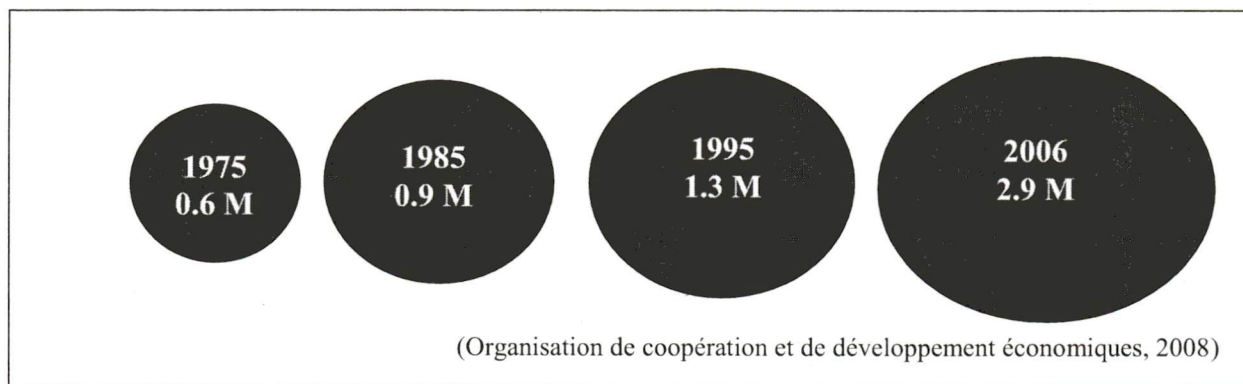


Figure 1: Accroissement à long terme du nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux et résidents dans le monde

Comme ce tableau le démontre, en 2006, 2.9 millions de personnes étaient scolarisées dans un établissement d'enseignement supérieur dans un pays dont elles n'étaient pas ressortissantes (UNESCO, 2009; OCDE, 2008). Leur nombre a presque quintuplé entre 1975 et 2006. Par ailleurs, selon les données les plus récentes de l'OCDE (2008), entre 2000 et 2008 seulement, le nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux et résidents permanents a augmenté de 54 % dans le monde. La moitié de ces étudiantes et de ces étudiants se retrouvaient en 2006 dans quatre pays seulement : les États-Unis recevaient 20 % des effectifs mondiaux d'étudiants internationaux et résidents, suivi du Royaume-Uni (11 %), de l'Allemagne (9 %) et de la France (8 %). Le Canada arrivait au septième rang en attirant 5 % de l'effectif total (OCDE, 2008). Par contre, soulignons que ces données ne tiennent pas compte des individus effectuant des programmes d'échange d'une durée de moins d'un an, ce qui tend à sous-estimer le nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux dans la formation supérieure à l'échelle mondiale.

Le Canada possède l'une des populations étudiantes les plus diversifiées au monde. Selon la même source, les étudiantes et les étudiants non canadiens constituaient, en 2005, 14.6 % des effectifs étudiants des établissements d'enseignement supérieur canadiens alors que celles et ceux en mobilité internationale représentaient spécifiquement 7.4 %. Cette dernière proportion est identique à celle de la Belgique, mais nettement en dessous des pays champions en la matière, soit l'Australie (17.8 %), la Nouvelle-Zélande (15.5 %) et le Royaume-Uni (14.1 %) (OCDE, 2008). De même, dans les universités québécoises, jamais les personnes effectuant un séjour d'étude n'ont-elles été si nombreuses. Le tableau qui suit



illustre l'évolution du nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux dans les universités québécoises de 1986 à 2007.

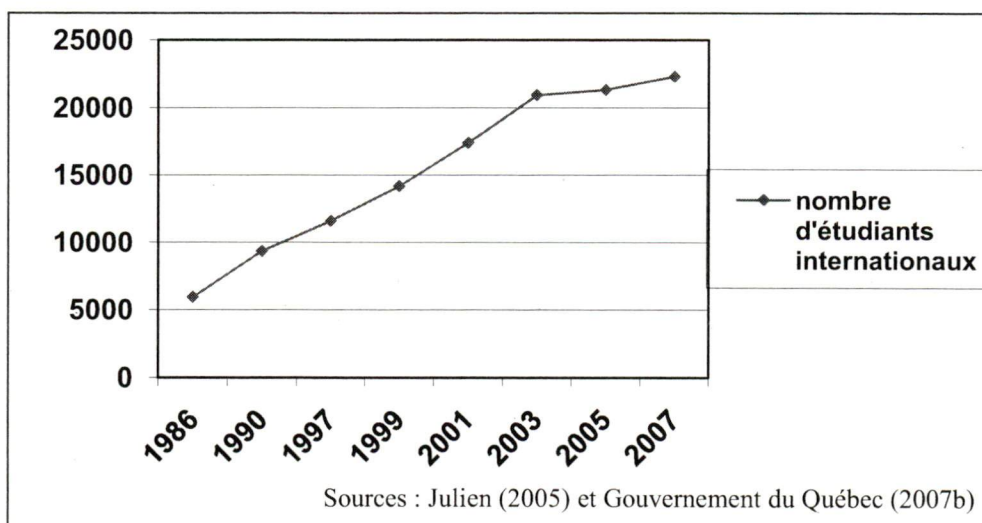


Figure 2 : Évolution du nombre d'étudiantes et d'étudiants internationaux dans les universités québécoises de 1986 à 2007

Nous pouvons constater à lecture de ce tableau que l'évolution a été graduelle du milieu des années 80 jusqu'à la fin des années 90, pour ensuite s'accélérer puis connaître un certain plafonnement entre 2003 et 2007. Globalement, la croissance de la population estudiantine internationale est plus rapide que celle de l'effectif étudiant des universités québécoises: entre 2001 et 2006, le nombre d'étudiantes et d'étudiants en mobilité a augmenté de 27.1 % alors que la croissance totale a été de 10.7 % (Gouvernement du Québec, 2008a). Au trimestre d'automne 2006, les personnes en mobilité internationale à des fins d'études représentaient 8.4 % de l'ensemble des personnes inscrites dans les universités du Québec, et ce rapport croît avec la progression dans les cycles supérieurs : il était de 7.1 % au premier cycle, de 11.5 % au deuxième cycle et de 19.2 % au troisième cycle (Idem). Par ailleurs, il a été plus difficile de cerner les caractéristiques des étudiantes et les étudiants récemment immigrés qu'il ne l'est pour les personnes en mobilité, parce que de manière générale, lorsqu'ils s'inscrivent à l'université, les résidentes et les résidents permanents sont ajoutés au groupe des étudiantes et des étudiants canadiens. Pour cette raison, les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ne nous ont pas permis de déterminer leur nombre et leurs caractéristiques parmi le total des effectifs dans l'enseignement supérieur au Québec.

Concernant le réseau universitaire québécois, il faut spécifier que celui-ci compte dix-huit établissements dont certains peuvent être regroupés sous l'égide d'une organisation centrale. Par exemple, l'Université du Québec regroupe, entre autres, l'École nationale d'administration publique et l'Université du Québec à Trois-Rivières. Neuf de ces établissements sont situés dans la métropole, alors que huit autres siègent dans des villes moyennes et qu'une se consacre à la formation à distance. Trois établissements (les universités Bishop's, Concordia et McGill) dispensent les cours majoritairement en anglais, alors que les autres le font en français. En 2007, 42% de la population étudiante internationale du Québec poursuivaient des études en anglais alors que 58% étudiaient en français (Gouvernement du Québec, 2007b).

En ce qui a trait aux facultés fréquentées, soulignons qu'au trimestre d'automne 2007, plus d'une personne en mobilité internationale sur cinq était inscrite dans un programme d'administration (Idem). Selon un professionnel de l'Agence des relations internationales de l'Université de Sherbrooke, cette polarisation dans certaines facultés peut s'expliquer par le fait que selon le pays d'origine - c'est le cas, par exemple, pour la Chine-, l'obtention d'un visa de sortie aux fins d'études est directement associée au fait de s'inscrire dans un programme ciblé comme étant prioritaire pour l'état. De plus, cinq pays regroupaient près de 57 % des étudiantes et des étudiants internationaux des universités québécoises : le plus fort contingent provient de la France (31 %), suivi des États-Unis (13 %), de la Chine (7 %), du Maroc (5 %) et de la Tunisie (2.5 %). Par ailleurs, leur répartition n'est pas égale dans chacun des établissements; ensemble, l'Université McGill, l'Université Concordia et l'Université de Montréal rassemblent plus de la moitié d'entre eux. À la lumière de ce portrait, qui, somme toute, met de l'avant une hétérogénéisation des populations étudiantes dans le monde, au Canada et au Québec, on peut se questionner sur la durabilité de cette tendance.

Sans doute, la mobilité internationale entrante et l'immigration continueront à diversifier le profil des populations étudiantes dans les universités du Québec durant les prochaines décennies. D'un côté, les rectrices et les recteurs des universités canadiennes manifestent massivement leur volonté de continuer à augmenter le nombre de personnes venant de l'étranger et de diversifier les pays de provenance (AUCC, 2007b). Pour y parvenir, les deux tiers des établissements participant à l'enquête de l'AUCC de 2006 allouent des budgets pour des postes à temps plein destinés au recrutement à l'international et trois universités sur cinq se sont dotées d'un objectif précis concernant le pourcentage d'étudiants



internationaux à atteindre par rapport à l'ensemble de leur effectif (Idem). En plus, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles prévoit, dans son plan stratégique de 2008-2012, de hausser de 10 % par année le nombre de personnes entrant au Québec dans le but d'y faire des études (Gouvernement du Québec, 2008*d*). Au niveau fédéral, en vertu de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés, l'entrée d'étudiantes et d'étudiants au pays a récemment été facilitée par l'assouplissement des exigences liées à la délivrance de permis pour études. De plus, à la fin de l'année 2008, des modifications ont été apportées aux permis de travail délivrés aux individus de l'étranger ayant obtenu un diplôme au Canada, dans le but de rendre le pays plus attrayant aux yeux des personnes qualifiées et ultimement d'augmenter leur rétention.

Pour résumer, il importe de retenir que l'accroissement des étudiantes et des étudiants étrangers est répandu à un grand nombre de pays, qu'il augmente rapidement et qu'il n'est pas prêt de s'arrêter, au Canada du moins. Ce pays se positionne actuellement au septième rang parmi les pays de destination les plus choisis par les étudiantes et les étudiants résidents et internationaux. Il faut également souligner que le système universitaire québécois voit sa population étudiante d'origine québécoise croître moins rapidement que ne le fait celle qui est en mobilité internationale. Cette dernière est surreprésentée au deuxième et troisième cycle et elle est concentrée dans trois universités de la métropole, dont deux sont anglophones. Ce portrait général résumait donc quelques-unes des principales caractéristiques de la diversité ethnoculturelle des populations estudiantines mondiale, canadienne et québécoise. Maintenant, les motifs pour lesquels nous avons choisi l'université estrienne comme terrain d'études seront présentés dans la prochaine section.

#### **2.4. Le choix de l'Université de Sherbrooke comme terrain d'étude**

La forte diversité de la population étudiante n'est pas le premier motif justifiant le choix de l'Université de Sherbrooke (UdeS). En fait, sa communauté est loin d'être la plus hétérogène aux plans ethniques et culturels : à l'automne 2007, l'établissement se positionnait en huitième position et figurait comme deuxième pôle d'accueil régional des étudiantes et des étudiants en mobilité internationale après l'Université Laval (Gouvernement du Québec, 2007*b*). À la base de ce choix, il y avait une volonté d'investiguer les phénomènes qui découlent de la rencontre interculturelle dans un milieu universitaire situé hors de la métropole. D'une part, nous supposons que ceux-ci étaient moins étudiés. D'autre part,

puisque l'hétérogénéité de la population étudiante y est plus nouvelle et moins forte que dans la métropole, cela laisse supposer que les milieux de formation peuvent être moins accoutumés à accueillir et recevoir des personnes venues d'ailleurs, comme le propose Steinbach (2010a) en parlant des établissements d'enseignement secondaire.

Enfin, il est permis de supposer qu'à l'Université de Sherbrooke, des personnes sont amenées, peut-être pour la première fois, à interagir de manière significative avec des gens issus d'une autre culture. Effectivement, une bonne proportion de la population étudiante de l'Université de Sherbrooke provient de régions administratives autres que Montréal et la Montérégie, des régions qui ne sont pas caractérisées par la diversité de leur population. L'expérience universitaire représente donc pour certains une occasion privilégiée d'expérimenter des situations de déséquilibre et d'instabilité causées par des contacts interculturels, des situations porteuses de changement en faveur de plus de complexité cognitive (Gurin *et al.*, 2002). En effet, les informations et les expériences nouvelles qui remettent en question les schèmes conceptuels antérieurs peuvent mener à une reformulation des structures mentales, et, comme l'écrivent Pascarella et Terenzini (2005), « such reconstructions are the essential developmental act » (p. 50). Par contre, lorsqu'ils intègrent un environnement multiethnique, on peut penser que les individus peu accoutumés à interagir avec des personnes d'une autre culture peuvent vivre plus souvent ou plus fortement des situations qui bouleversent leur cohérence interne, ce qui peut mener l'individu à rejeter la source d'inconfort, dans ce cas-ci, la personne ou le groupe qui représente la différence, si un support ou une préparation appropriée ne sont pas fournis. En somme, tout ceci nous pousse à penser que les situations interculturelles ne sont pas vécues de la même façon dans les grands centres que dans les plus petits centres urbains et qu'on peut difficilement généraliser les résultats des recherches empiriques menées dans les universités montréalaises à celles des villes moyennes, une position partagée par Belkhodja *et al.* (2008) et Steinbach (2010a). Cependant, cette étude ne vise pas à la comparaison, nous n'en aurions pas les ressources de toute manière, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Nous ne pourrions donc pas spécifier en quoi la réalité des campus régionaux est différente de celle des campus de la métropole québécoise. Le choix du campus estrien reste néanmoins pertinent car il permet de documenter un objet de recherche qui ne l'est pas jusqu'à ce jour, dans cet environnement précis, les comparaisons pouvant se faire ultérieurement sur la base d'études similaires réalisées dans d'autres lieux. Pour finir, le choix spécifique du campus estrien de l'Université



de Sherbrooke, plutôt qu'un autre situé en région, s'est fondé sur des motifs pratiques et personnels.

Maintenant, une description détaillée de la situation à l'UdeS en lien avec notre sujet d'étude est nécessaire. Dans la prochaine section, nous présenterons l'importance numérique des étudiantes et des étudiants résidents, en premier lieu, et internationaux, en deuxième lieu, ainsi que leur pays de citoyenneté, les principales facultés et les cycles où ils se retrouvent. Nous résumerons finalement les principales activités et services mis en place par l'Université sur son campus en lien avec sa démarche d'internationalisation.

## **2.5. Les étudiantes et les étudiants immigrants et internationaux à l'Université de Sherbrooke**

À l'Université de Sherbrooke, même s'ils restent largement minoritaires, l'augmentation des étudiantes et des étudiants détenant le statut de résidence permanente est majeure. Selon les données les plus récentes du Bureau de la registraire (Université de Sherbrooke, 2009), le nombre de leur inscription a plus que doublé depuis la dernière décennie, atteignant 927 au trimestre d'automne 2010. Ils représentaient alors 3.3 % de la population étudiante totale. Depuis 1999, l'Université estrienne aurait accueilli près de 21 000 de ces étudiantes et étudiants, qui, en majorité, proviennent de pays francophones. Les pays comptant le plus de ressortissants (plus de 80) sont la France, le Maroc, la Colombie et l'Algérie. À eux seuls, ces quatre pays rassemblaient plus de 35 % des résidentes et des résidents permanents inscrits en 2010 à l'Université de Sherbrooke. La Tunisie, le Cameroun, la Guinée, la Côte d'Ivoire et Haïti en envoient pour leur part entre 30 et 50. Au premier cycle, la Faculté d'administration compte le plus de personnes immigrantes (268 personnes), suivie de près par la Faculté des lettres et des sciences humaines (153), ensuite celles de génie (103) et des sciences (94). Au deuxième cycle, environ deux étudiants résidents sur cinq sont inscrits dans un programme de la Faculté d'administration, alors qu'au troisième cycle, plus du tiers est inscrit à la Faculté de génie. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette répartition : par exemple, selon un professionnel de l'Agence des relations internationales de l'Université de Sherbrooke, les personnes qui détiennent un diplôme en génie de l'étranger seraient nombreuses à poursuivre leurs études aux cycles supérieurs faute de pouvoir pratiquer leur profession au Québec, à cause de la non-reconnaissance de leur diplôme. Finalement, les personnes immigrantes sont en général plus nombreuses à s'inscrire dans un programme de

maîtrise qu'elles ne le font au baccalauréat et au doctorat. Elles sont d'ailleurs surreprésentées aux cycles supérieurs, comptant pour 2.3 % des inscriptions au premier cycle, 5.4 % au deuxième et 11.3 % au troisième cycle. On peut également supposer que la plus forte présence de résidentes et de résidents permanents aux cycles supérieurs s'explique par l'obtention de la résidence permanente au cours des études de premier cycle. Toutefois, des statistiques à ce sujet ne sont pas compilées par le gouvernement et les établissements.

Pour sa part, la mobilité internationale entrante a crû de plus d'environ 150 % depuis la dernière décennie à l'Université de Sherbrooke. Alors qu'en 1999, on dénombrait 485 étudiantes et étudiants munis d'un visa d'études, au trimestre d'hiver 2009, ce chiffre s'élevait à 1249 selon les données les plus récentes du Bureau de la registraire (Université de Sherbrooke, 2009). Leur proportion s'élevait alors à 4.1 % de la population étudiante totale. Le français est ici encore la langue qui domine : plus de la moitié de ces personnes proviennent de la France. Ensuite, les ressortissantes et les ressortissants d'Haïti, de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie sont, en ordre décroissant, les plus nombreux. En plus de la proximité linguistique et des relations institutionnelles qui existent depuis plusieurs années avec des établissements des pays du Maghreb, le fait que les efforts de recrutement soient dirigés à environ 90% vers des pays francophones expliquerait, selon un professionnel de l'Agence des relations internationales, la présence des représentantes et des représentants de ces pays à l'Université de Sherbrooke. Les pays d'origine sont toutefois beaucoup plus variés, au total, 81 pays sont représentés. Les Facultés d'administration (357), de génie (229), des sciences (190) et des lettres et des sciences humaines (160) regroupent à elles seules environ 85 % des étudiantes et des étudiants internationaux inscrits à temps complet. Au deuxième cycle, la concentration des personnes en mobilité internationale est particulièrement marquée : au trimestre d'automne 2009, sur les 418 inscrites au deuxième cycle, 47% étudiaient en administration des affaires. Enfin, tout comme les étudiantes et les étudiants résidents, celles et ceux en mobilité sont surreprésentés aux cycles supérieurs. Ils représentaient, à la même date, 4 % du nombre total des personnes inscrites au premier cycle, 5.3 % au deuxième cycle, 17% au troisième cycle et 40 % des stagiaires postdoctoraux.

En guise de synthèse, nous pouvons résumer certaines caractéristiques des populations étudiantes résidente et internationale de l'Université de Sherbrooke. Pour ces deux populations, mais de manière séparée, le tableau qui suit indique le nombre total,



l'augmentation, la proportion parmi la population étudiante totale ainsi que les facultés les plus fréquentées à l'automne 2009.

Tableau 1.  
Caractéristiques des populations étudiantes résidente, internationale inscrites à  
l'Université de Sherbrooke (automne 2009)

	Étudiantes et étudiants résidents (automne 2010)	Étudiantes et étudiants internationaux (Hiver 2009)
Nombre	927	1249
Augmentation entre 1999 et 2009 (%)	140	155
Proportion de la population étudiante totale (%)	3.3	4.1
Facultés les plus fréquentées en ordre décroissant (tous les cycles confondus)	Administration, Lettres et Sciences humaines, Génie, Sciences	Administration, Génie, Sciences

(Données provenant du Bureau de la registraire de l'Université de Sherbrooke, 2009).

Comme le tableau l'illustre, la croissance pour ces deux groupes a été importante depuis les dix dernières années et la proportion, parmi les effectifs totaux, de celles et ceux munis d'un visa d'étude est plus importante que celles et ceux détenant le statut de résident permanent. On remarquera aussi que la concentration de ces personnes dans la Faculté d'administration, de génie, de sciences et des lettres et des sciences humaines est un trait commun aux deux groupes. Justement, les trois premières ont été retenues en raison du fait qu'elles comptent les effectifs les plus diversifiés aux plans ethniques de l'université où se déroule l'étude. Ainsi, nous présumons que les étudiantes et les étudiants qui sont inscrits dans ces facultés ont plus de chance que celles et ceux des autres facultés de vivre des situations de rencontre interculturelle dans le cadre de leurs études, et donc, qu'ils seront mieux en mesure de parler de celles-ci. Nous avons choisi de ne pas inclure la Faculté des lettres et des sciences humaines puisqu'environ la moitié des ÉÉ qui y sont inscrits suivent le microprogramme en français langue seconde, une phase préparatoire à l'entrée au programme désiré. Ce microprogramme, d'une durée moyenne d'un an, présente beaucoup moins d'occasions de contact avec des étudiantes et des étudiants québécois que les programmes réguliers. Par ailleurs, trois facultés plutôt que deux ont été retenues dans le but de nous laisser une marge de manœuvre advenant le cas où des problèmes surviendraient en cours de route, obligeant une faculté à arrêter sa collaboration. En dernier lieu, la figure suivante



présente les pays qui étaient les plus représentés parmi les étudiantes et les étudiants résidents et internationaux inscrits à l'Université de Sherbrooke à l'automne 2009.

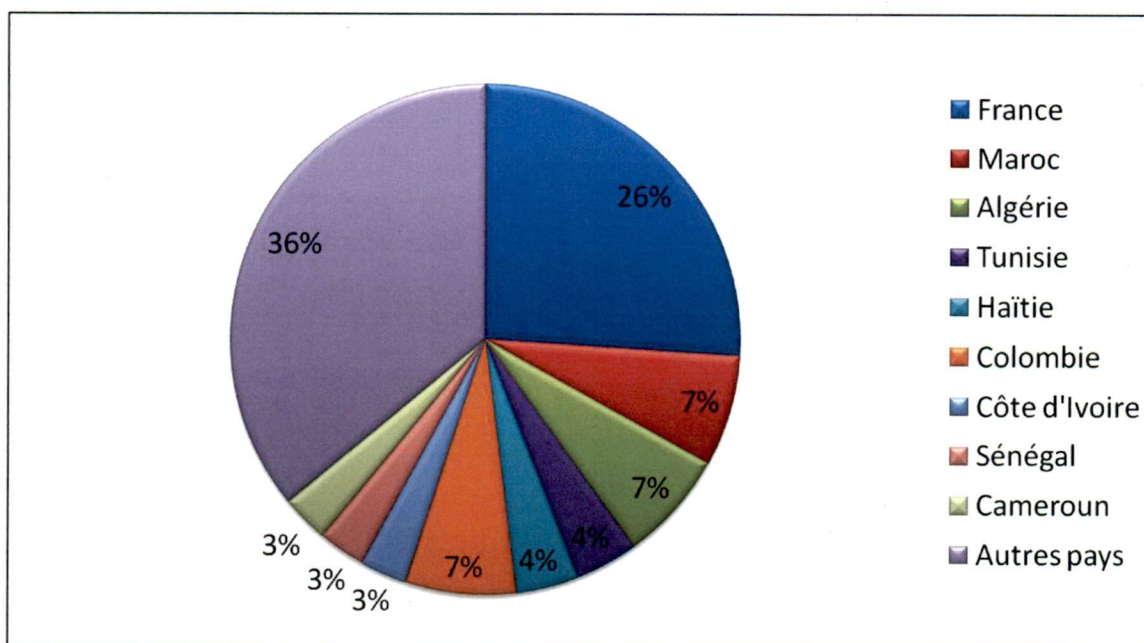


Figure 3. Pays de naissance les plus représentés les étudiantes et les étudiants résidents et internationaux inscrits à l'Université de Sherbrooke

Ici, il est pertinent de souligner que plus du tiers des personnes de l'étranger inscrites à l'Université de Sherbrooke proviennent de la France. Nous remarquerons aussi que plus de la moitié d'entre elles étaient des ressortissantes d'un pays francophone, ce qui constitue une caractéristique majeure de la diversité ethnoculturelle sur le campus sherbrookoïse. Cette diversité étant maintenant mieux caractérisée, la prochaine section présentera les services et les activités qui tentent d'y répondre et qui caractérisent, plus globalement, la démarche d'internationalisation sur le campus sherbrookoïse.

## 2.6. Les activités et services mis en place à l'Université de Sherbrooke en lien avec sa démarche d'internationalisation

L'accueil d'étudiantes et d'étudiants immigrants et internationaux n'étant pas nouveau à l'UdeS, différents acteurs à l'Université ont graduellement mis en place plusieurs services qui leur sont destinés, sans qu'il existe toujours une bonne harmonisation des services ni même une bonne communication de ce qui se fait. En bref, le Service à la vie étudiante est responsable de fournir l'information essentielle et un support administratif à l'arrivée,

d'organiser une activité d'accueil ainsi d'offrir un accompagnement individualisé en cas de problème. Au niveau académique, un cours d'appoint optionnel, spécifiquement destiné aux étudiantes et aux étudiants immigrants et internationaux, vise à leur fournir des stratégies pour réussir leurs études de premier ou de deuxième cycle. Par rapport à la mise à niveau en français, c'est le Centre de langue qui offre les cours de français langue seconde. D'autre part, l'Université a récemment innové en mettant sur pied un programme d'accueil, d'accompagnement et d'intégration destiné aux personnes ayant immigré depuis moins de cinq ans, qui sont inscrites ou qui désirent s'inscrire à l'établissement sherbrookoise. Un volet de ce programme vise la sensibilisation de la communauté universitaire aux réalités que vivent les personnes immigrantes qui étudient à l'Université et l'habilitation des professionnelles et des professionnels de première ligne à répondre adéquatement aux besoins de ces personnes. Au niveau de la sensibilisation par contre, à titre d'étudiante, nous n'avons pas eu connaissance d'action en ce sens jusqu'à présent, malgré le fait qu'il soit écrit dans le Plan d'action stratégique 2006-2010 de l'UdeS, que « de mieux faire comprendre à la communauté universitaire l'importance de promouvoir la diversité culturelle » sera son premier défi en matière d'internationalisation (p. 4).

C'est sans doute au niveau associatif que le rapprochement interculturel et la sensibilisation de la population étudiante sont le plus encouragés, notamment grâce aux activités organisées par l'association interculturelle. Une dizaine d'associations nationales qui représentent les ressortissantes et les ressortissants de différents pays organisent des activités de socialisation et/ou d'intégration pour leurs membres. En particulier, la Fédération des étudiantes et des étudiants africains de l'Université de Sherbrooke est active : elle a notamment organisé un gala pour souligner l'excellence des étudiantes et étudiants internationaux. Le démarrage d'un programme de tutorat pour supporter la réussite académique des internationaux découle aussi de leur initiative. Finalement, un programme de parrainage a été initié en 2008 par le Regroupement des étudiantes et des étudiants de maîtrise et de doctorat de l'UdeS (REMDUS) puis repris par divers collaborateurs. Ce dernier vise à faciliter l'adaptation des personnes venues de l'étranger ainsi qu'à établir un échange culturel enrichissant pour les deux participants. Durant le trimestre d'automne 2010, ce programme comptait une cinquantaine de dyade.

On constate donc qu'il y a une volonté pour répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants immigrants et en mobilité, et depuis récemment, pour répondre à ceux du personnel



et de la population étudiante locale qui avaient sans doute été quelque peu délaissés dans la démarche d'internationalisation à domicile. En 2010, la direction de l'Université consolidait sa démarche vers l'internationalisation pour les cinq prochaines années en incluant, comme premier axe de son plan stratégique 2010-2015, l'ouverture des frontières. Pour y arriver, on retrouve les objectifs traditionnels visant l'augmentation de la mobilité étudiante et du recrutement des étudiantes et des étudiants internationaux. Cependant, celui qui vise à mieux préparer la communauté universitaire à la mondialisation et à la diversité culturelle laisse penser qu'il y aura peut-être une plus grande prise en compte des manières avec lesquels se vivent les rencontres interculturelles sur le campus et une plus grande valorisation de celles-ci. Les grandes orientations du Plan d'action ayant été publiées en décembre 2010, il faudra voir si cette orientation en particulier s'actualisera réellement durant les prochaines années. Cela semble prioritaire, puisque sur le terrain, la rencontre de paradigmes culturels différents ne se fait pas toujours aisément. La prochaine section résumera justement certaines de ces difficultés, en portant une attention particulière à celles qui ont été identifiées entre les étudiantes et les étudiants locaux et étrangers.

## **2.7. Les difficultés liées à la rencontre interculturelle en milieu universitaire**

Des recherches canadiennes, américaines et australiennes indiquent que les interactions entre la population étudiante locale et celle en mobilité pour les études seraient souvent limitées (Asmar, 2005; Belkhodja *et al.*, 2008; Poyrazli et Grahame, 2007). Par exemple, dans une étude menée auprès de 2558 étudiantes et étudiants internationaux de premier cycle dans huit universités à travers le monde, Terkla, Roscoe et Etish-Andrews (2005) ont démontré que le fait de rencontrer des étudiantes et des étudiants issus de la culture d'accueil ainsi que de parler en classe constitue une difficulté pour un peu plus du tiers des répondants. De même, 48 % des répondantes et des répondants ont rapporté avoir du mal à se faire des amis parmi leurs collègues nationaux. Ce type de conclusion semble aussi s'appliquer à la situation au Québec. En effet, selon les informations recueillies par la Conférence régionale des élus de Montréal (2008) lors de 13 groupes de discussion réalisés à Montréal, Québec, Trois-Rivière et Sherbrooke durant l'année 2009 avec des étudiantes et des étudiants internationaux des collèges et universités québécoises, les contacts établis avec des Québécoises et des Québécois sont généralement superficiels et ponctuels. Il serait, aux dires de la majorité, « difficile » et « long » de se faire des amis québécois (p. 56). Les Québécoises et les Québécois n'allant pas à l'université à la recherche d'amis, ils n'essaieraient pas

vraiment d'entrer en relation avec les étrangers. De ce fait, les répondantes et les répondants indiquent en majorité n'avoir que peu d'amis québécois et avoir organisé son réseau social autour d'autres venant de l'étranger. Plus spécifiquement, les étudiants du baccalauréat ont rapporté avoir plus de difficulté à se faire des amis parmi leurs homologues québécois, notamment à cause de la taille de leur classe. Aux cycles supérieurs, il semblerait que les groupes-cours plus restreints et le travail de recherche favorisent le développement de liens moins nombreux, mais plus solides. Cependant, les internationaux inscrits aux cycles supérieurs n'attacheraient pas une importance aussi significative au développement de relations amicales, ce qui est expliqué par les auteurs par le fait qu'ils sont plus matures et souvent bien établis. En somme, parmi les cinq actions prioritaires qui sont identifiées par la conférence régionale des élus de Montréal pour favoriser l'intégration sociale de la population étudiante en mobilité, celle qui est placée en premier vise la promotion des relations avec les Québécoises et les Québécois (Conférence régionale des élus de Montréal, 2008).

Dans l'ensemble, à la lumière des travaux présentés, on constate que lorsque les équipes de recherche donnent la parole aux étudiantes et étudiants internationaux, le manque d'interaction avec des pairs locaux ressort comme une lacune au niveau de la satisfaction à l'égard de l'expérience universitaire. Par ailleurs, d'autres études suggèrent que la qualité des interactions peut constituer une autre lacune. C'est ce que concluent Lee et Rice (2007) suite à une étude menée auprès de 24 étudiantes et étudiants internationaux provenant de 15 pays et étudiant dans une université du sud-ouest américain. À partir d'entrevues, plusieurs problématiques ont été identifiées, allant de l'ignorance aux insultes verbales, en passant par des stéréotypes négatifs concernant des groupes ethniques et des comportements hostiles envers certaines caractéristiques culturelles telles que la langue parlée ou l'accent. Certaines personnes subiraient plus que d'autres une forme ou l'autre de discrimination, celles provenant de pays où la langue parlée est la même que celle de l'établissement fréquenté seraient moins touchées. Plus près de nous, mais au niveau de l'enseignement secondaire, une étude exploratoire réalisée par Steinbach (2010b) révèle qu'à Sherbrooke, certains élèves néo-canadiens sont confrontés à des difficultés au niveau de leur intégration sociale en raison d'attitudes discriminatoires et assimilationnistes de leurs pairs québécois.

À l'Université de Sherbrooke en particulier, aucune recherche n'a porté sur les relations entre la population étudiante locale et étrangère. Cependant, il serait relativement fréquent, aux dires de certains personnels professionnels que des membres du corps professoral doivent



gérer des crises liées aux différences culturelles dans les équipes de travail. Bien qu'elle ne soit pas documentée, cette réalité paraît reliée à celle d'autres universités canadiennes, car selon l'enquête de l'AUCC (2007), l'intégration en classe des individus venant de l'étranger représenterait une difficulté importante pour les professeurs et, parfois, une source de frustration pour certaines étudiantes et certains étudiants. En fait, l'ampleur des besoins d'encadrement des individus en mobilité à leur arrivée a poussé le Conseil supérieur de l'éducation (2005) à recommander au Ministère de mettre en place « le soutien pédagogique requis pour la prise en compte de la dimension interculturelle découlant des interrelations des étudiants internationaux et des étudiants nationaux dans la salle de classe et dans la vie universitaire sur le campus » (p. 25).

Si des difficultés au niveau des équipes de travail multiculturelles ont pu avoir lieu à l'UdeS, un autre type de difficulté à caractère interculturel été beaucoup plus médiatisé. En fait, le milieu associatif a été au cœur d'une problématique qualifiée de conflit à caractère raciste par les uns ou de tensions politiques par les autres. À l'été 2008, l'Université de Sherbrooke a entériné une hausse de 10% des frais chargés aux étudiantes et aux étudiants internationaux, suite aux propositions du gouvernement en ce sens. Le regroupement des étudiantes et des étudiants de maîtrise et doctorat de l'Université de Sherbrooke (REMDUS) a alors créé un comité chargé de se pencher sur cette question et sur tous les aspects touchant au parcours d'un étudiant international (Pion, 2008). Une pétition pour contrer l'augmentation des frais de scolarité a également été mise en ligne<sup>1</sup>. Les enjeux découlant de cette décision ont par la suite mobilisé les assemblées générales de deux organes importants de l'UdeS (La Fondation Force et les Remdus), une situation qui a fait l'objet d'un article publié le 20 avril 2009 dans le journal étudiant de l'UdeS, Le Collectif. Le résumé de la situation qui suivra est tiré de cet article, rédigé par Grand-Maison, et des commentaires en ligne qui en ont découlé<sup>2</sup>.

Le 8 avril 2009, lors de l'assemblée générale de la Fondation Force, une fondation qui vise à venir en aide aux étudiantes et étudiants de l'Université de Sherbrooke connaissant des difficultés financières, plusieurs étudiantes et étudiants internationaux ont questionné les membres du conseil d'administration sortant sur le rôle qu'ils auraient joué dans le dossier de

---

<sup>1</sup> Cette pétition est toujours en ligne à l'adresse suivante :

[http://www.gopetition.com/online/22632.html?utm\\_medium=RSS](http://www.gopetition.com/online/22632.html?utm_medium=RSS)

<sup>2</sup> Cet article a été publié dans le journal étudiant de l'Université de Sherbrooke, Le Collectif, en date du 20 avril 2009. L'article ainsi que les commentaires qu'il a suscités peuvent être consultés à l'adresse suivante :

<http://www.lecollectif.ca/2009/04/20/la-fondation-force-et-le-remdus-en-caux-troubles/>.

la hausse des frais de scolarité des étudiants internationaux. Cinq nouveaux administrateurs, tous des internationaux, ont finalement été élus, à la suite d'un processus électoral particulièrement houleux. Une semaine plus tard, lors de l'assemblée générale du REMDUS, un nombre record d'étudiantes et étudiants internationaux sont venus dans le but de voter pour renouveler le conseil exécutif. L'assemblée se serait déroulée dans un climat tendu, chaotique et des propos accentuant la division entre les internationaux et les Québécois auraient été entendus. Étant mécontente par rapport à l'engagement de leur regroupement pour la défense de leurs intérêts, la majorité de l'assemblée, surtout des étudiantes et des étudiants internationaux originaires de l'Afrique, aurait finalement voté pour la candidature d'un étudiant noir qui occupait alors un poste au sein du conseil exécutif du Remdus. Ce dernier aurait promis de bloquer l'augmentation si la mobilisation des internationaux se poursuivait et a entrepris son mandat sans équipe puisqu'aucun poste n'avait été comblé. Cette élection a par la suite été dénoncée par certains en raison de la mobilisation sans précédent qu'ont démontrée des internationaux pour faire élire des personnes partageant leur statut. Cette mobilisation aurait été interprétée par certains comme une tentative d'un petit groupe de la communauté noire de « tasser par la force ceux qui donnaient généreusement de leur temps et, qui plus est, en les insultants sans le moindre respect » (Grand-Maison, 2009). À la suite de l'article écrit par Grand-Maison et qui se voulait un résumé de la situation, plusieurs commentaires ont été écrits par des étudiantes et des étudiants sur le site internet du journal étudiant dans lequel avait été publié l'article. Les uns dénonçaient le manque de partialité dont faisait preuve l'auteur de l'article, certains sont allés à suggérer que des certains québécois faisaient preuve de racisme, pendant que d'autres justement dénonçaient ce qu'ils pensaient être de fausses accusations de racisme.

Pendant les six mois qu'a duré le mandat du nouveau président, le climat de travail au sein du conseil exécutif du regroupement se serait grandement détérioré et des avertissements auraient été donnés au président concernant des manquements ou des fautes reliées à son poste. Finalement, comme l'indique un administrateur dans le procès-verbal de la séance extraordinaire du CA du Remdus du 7 décembre 2009<sup>3</sup>, le président «a été destitué à cause de problèmes majeurs qui brisaient le Remdus. [Le CA] a pensé aussi au fait de conserver les liens avec les communautés, mais afin de ne pas perdre l'ensemble de l'exécutif et que le CA

---

<sup>3</sup> Le procès-verbal en question est disponible à l'adresse suivante : [http://www.remdus.qc.ca/files/ssparagraph/f2417766240/ac.20.197\\_7\\_decembre\\_2009.pdf](http://www.remdus.qc.ca/files/ssparagraph/f2417766240/ac.20.197_7_decembre_2009.pdf)



ne fonctionne plus, il n'y a pas eu d'autre choix que de prendre cette décision ». Un groupe d'étudiantes et étudiants internationaux se sont alors mobilisés et ont signé une pétition pour réclamer une assemblée générale et contester cette décision. Comme l'indique leur représentant « ils se sont sentis représentés par [le président], qui avait promis de s'occuper de leur problème. Voir destituer leur président, à leurs yeux ça ne passe pas ». Cependant, la pétition et la demande d'assemblée générale ont été rejetées puisqu'elles n'étaient pas conformes, selon un avis juridique qui avait été demandé par le CA du Remdus. De plus, la légalité de la destitution du président a été confirmée d'après ce même avis juridique. Une évaluation par une spécialiste en médiation interculturelle a par contre été considérée ainsi qu'une rencontre d'information avec les signataires de la pétition, le CA et le CE, mais il semble que ces démarches ne se sont pas concrétisées. Le temps passant, le groupe d'internationaux s'est démobilisé et la situation est restée telle quelle. Les étudiantes et les étudiants internationaux qui étaient impliqués au sein du regroupement se sont retirés en majorité. Près d'un an plus tard, soit à l'automne 2010, la collaboration a graduellement repris entre le Remdus et des représentants d'étudiantes et d'étudiants internationaux. À ce jour, on ne connaît pas les impacts de cette situation sur les relations entre la population étudiante québécoise et internationale, mais on peut penser qu'ils ne sont pas sans importance.

Pour conclure, si la diversité structurelle de la population étudiante est perçue par les directions des universités comme une manière d'internationaliser la formation, nous avons vu dans les derniers paragraphes qu'elle engendre également son lot de difficultés, entre autres en matière de relations entre les populations étudiantes étrangères et la communauté d'accueil. Au regard des enjeux soulevés dans les derniers paragraphes, il est curieux de constater que les rapports entre les groupes ethnoculturels sur le campus ont mobilisé considérablement moins, jusqu'à présent, les milieux universitaires canadiens que l'a fait la mobilité internationale entrante. En effet, malgré que les enquêtes de l'AUCC de 2000 et de 2007 se concentrent exclusivement sur l'internationalisation de la formation postsecondaire et qu'elles réservent une large place à la mobilité étudiante, la question des relations entre les groupes d'étudiants étrangers et nationaux n'est pas abordée. De surcroît, malgré que les discours officiels indiquent c'est en bonne partie grâce à la diversité ethnoculturelle de la population étudiante que les universités atteindront l'objectif principal de l'internationalisation, soit l'acquisition, pour les étudiantes et les étudiants, de compétences interculturelles et de connaissances internationales (AUCC, 2007, UdeS 2007, 2010), les manières par lesquelles la diversité des pays de provenance des étudiantes est supposée enrichir l'expérience éducative

des étudiantes et des étudiants ne sont pas identifiées ni mises en valeur. Au-delà des avantages perçus et attribués par les décideurs universitaires à la présence d'étudiantes et d'étudiants étrangers, qu'est-ce que la recherche scientifique peut nous apprendre au sujet des répercussions réelles, pour la population estudiantine, associées à l'hétérogénéité ethnoculturelle des populations étudiantes? La prochaine section tentera de répondre à cette question et spécifiera des conditions identifiées comme cruciales pour l'atteinte des bénéfices éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle des populations étudiantes.

## **2.8. Les conditions pour l'atteinte des bénéfices éducatifs liés à la diversité des populations étudiantes**

L'idée qu'une importante diversité ethnique sur le campus peut contribuer à améliorer la formation de la population étudiante se voit en partie confirmée par les recherches récentes en éducation. Dans l'ensemble, la forte diversité structurelle d'un l'établissement n'accentuerait pas la ségrégation ethnique et les conflits entre les groupes (Sidanius, 2008). Au contraire, lorsque certaines conditions sont réunies, la confrontation des étudiantes et des étudiants à des perspectives culturelles différentes dans le cadre de leurs études serait positivement associée à un large éventail de bénéfices éducatifs (Antonio, 2001; Gurin *et al*, 2002; Pascarella et Terenzini, 2005 ; Saenz *et al.*, 2007 ; Sidanius, 2008; Smith et Schonfeld, 2000). D'une part, Astin (1993) a démontré que l'ouverture envers les autres cultures ainsi que l'engagement à promouvoir la compréhension interculturelle augmentent significativement chez les étudiantes et les étudiants qui interagissent avec des pairs d'une autre origine, en particulier lorsqu'ils discutent de questions raciales ou ethniques. D'autre part, Gurin, Dey, Hurtado et Gurin (2002) ont démontré statistiquement à partir de deux bases de données longitudinales (une nationale : 11 383 sujets, 184 établissements américains, et une de l'Université du Michigan : 1 129 sujets) que les interactions entre étudiantes et étudiants aux bagages ethniques différents sont associées à plusieurs bénéfices éducatifs. En effet, autant pour les étudiantes et les étudiants d'origine caucasienne, afro-américaine, asiatique et latinos interrogés dans le cadre de cette étude, les auteurs indiquent que « the actual experiences students have with diversity consistently and meaningfully affect important learning and democratic outcomes of a college education » (p.358). De manière plus spécifique, les *learning et democratic outcomes* dont les chercheurs parlent ici consistent, en outre, en l'augmentation de l'engagement intellectuel et de la pensée critique, de l'engagement civique ainsi qu'une plus grande ouverture envers la diversité ethnique. Dans la



littérature scientifique consultée, les interactions sont conçues comme une rencontre de type face-à-face entre deux individus ou plus qui implique des actions réciproques, en réponse les unes aux autres (Antonio, 2001; Gurin *et al.*, 2002 ; Saenz *et al.*, 2007). Nous reviendrons sur cette définition sous un angle plus scientifique dans le chapitre traitant du cadre conceptuel.

En somme, les résultats de ces recherches suggèrent qu'au-delà de la simple présence des étudiantes et des étudiants étrangers, les interactions entre pairs issus d'horizons ethnique et culturel différents sont un ingrédient essentiel pour l'atteinte des bénéfices éducatifs associés à la diversité de la population étudiante. En effet, tous s'entendent pour dire qu'il ne suffit pas que les étudiantes et les étudiants soient en présence, durant les cours ou sur le campus, d'individus issus d'une autre origine pour qu'ils acquièrent des connaissances sur les différentes cultures et qu'ils développent une vision élargie et plus tolérante du monde. Encore faut-il que soient encouragés les contacts, la création de liens, le partage des connaissances et des façons de voir le monde. Si une forte diversité structurelle augmente les occasions de contacts entre les groupes d'étudiantes et d'étudiants nationaux et internationaux, elle ne garantit pas que les interactions qui en découlent soient positives et significatives, comme nous avons pu le constater dans la section traitant des difficultés liées à la rencontre interculturelle.

Finalement, en plus des interactions entre pairs, il semble que les établissements de formation peuvent jouer un rôle dans la promotion des relations intergroupes harmonieuses, en instaurant des conditions qui favorisent les interactions. Concernant ce rôle, les conclusions de Grayson (2008) sont édifiantes. À la suite d'une étude portant sur 1415 étudiantes et étudiants canadiens et internationaux, ce chercheur suggère qu'en raison du nombre relativement peu élevé d'étudiantes et d'étudiants en mobilité internationale au pays par rapport à ceux qui sont citoyens canadiens, il serait improbable qu'un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants canadiens développent des relations d'amitié avec des pairs étrangers, à moins, comme il l'affirme le chercheur, que les universités ne fassent des efforts spéciaux pour encourager les contacts et les interactions. Il écrit: « only by encouraging such interactions would any potential benefits of the presence of international students on Canadian campuses be realized by domestic students » (p.220). De surcroît, de façon peut-être aussi importante que les actions effectivement mises en place à l'Université, il semble les perceptions des étudiantes et des étudiants au regard de l'importance que leur établissement accorde à la diversité ainsi qu'au niveau des rapports entre les groupes ethnoculturels sur le

campus façonnent leurs attitudes et leur ouverture envers la diversité ethnique (Pascarella et Terenzini, 2005; Sidanius, 2008).

En somme, il semble qu'un climat favorable aux relations interculturelles au sein de l'établissement de formation représenterait une autre condition pour que la diversité structurelle des effectifs étudiants débouche sur des bénéfices éducatifs pour la population étudiante. En quelques mots, le climat d'une organisation désigne les perceptions les plus courantes et partagées des membres de cette organisation par rapport à certaines dimensions de la vie organisationnelle. Bien que nous y reviendrons plus amplement dans le cadre conceptuel, la dimension qui nous intéresse dans le cadre de cette étude touche à la diversité ethnoculturelle de la population étudiante. Par rapport au climat, on peut donc se demander comment les étudiantes et les étudiants perçoivent la réponse de leur université par rapport à cette diversité. On peut se demander de plus si le climat en matière de relations interculturelles à l'Université de Sherbrooke est favorable aux interactions.

Pour conclure, rappelons que plusieurs études ont fourni une solide démonstration des répercussions positives, pour les étudiantes et les étudiants, associées aux interactions interculturelles sur le campus. En somme, il ressort que la présence d'une population étudiante aux origines variées a effectivement le potentiel de se répercuter positivement au niveau des attitudes et de différents apprentissages à condition que des occasions d'interactions positives et significatives soient accessibles. L'établissement de formation pourrait avoir un rôle pour favoriser ces occasions d'interactions et pour cette raison, le climat institutionnel par rapport à la diversité paraît une dimension importante à considérer. La recherche étant maintenant située à l'intérieur de son contexte social, politique, éducatif et scientifique, nous sommes en mesure de présenter synthétiquement le problème de recherche ainsi que sa justification sociale et scientifique. Nous terminerons ce chapitre en formulant notre question spécifique.



### 3. LE PROBLÈME, LA JUSTIFICATION ET LA QUESTION DE RECHERCHE

L'écart entre l'importance accordée aux interactions intergroupes par la littérature scientifique et la place qui lui est octroyée dans les documents traitant de l'internationalisation des universités justifie en partie notre problème de recherche. D'un côté, les interactions entre pairs issus de culture différente représenteraient une condition importante pour atteindre les bénéfices éducatifs associés à l'hétérogénéité des populations étudiantes. Nombre d'auteurs suggèrent en effet qu'une population étudiante fortement hétérogène au point de vue ethnique n'engendrerait pas de bénéfices particuliers en elle-même, c'est plutôt les occasions d'interactions qu'elle rend possibles qui ont le potentiel de profiter aux étudiantes et aux étudiants (Gurin *et al.*, 2002; Pettigrew et Tropp, 2000; Sidanius, 2008; Stephan et Stephan, 2000). De l'autre côté, tout se passe comme si l'internationalisation universitaire au Canada consiste avant tout à recruter à l'étranger, alors que ce qui se passe, sur le terrain, entre ces étudiantes et ces étudiants provenant de pays différents reste largement inexploré. Pourtant, la rencontre interculturelle occasionnerait parfois des difficultés, entre autres dans les interactions entre les populations étudiantes locales et étrangères. Finalement, les manières avec lesquelles ces dernières et ces derniers perçoivent le climat de leur université, en particulier au regard des modifications entraînées par l'hétérogénéisation de la population étudiante, semblent avoir un effet sur les relations intergroupes, mais elles ne sont pas documentées dans les résultats des enquêtes de l'AUCC ni ne semblent faire l'objet d'étude au Québec.

Notre étude contribuera à combler ces lacunes en fournissant aux milieux de formation une meilleure compréhension de la situation qui découle des efforts investis dans le recrutement à l'étranger et de la montée de l'immigration. Sur la base de cette connaissance, nous serons en mesure de contribuer aux efforts des milieux de formation dans le processus d'internationalisation "à domicile", en proposant des pistes d'action pour la mise en œuvre de conditions facilitant des interactions intergroupes positives et significatives. Ce faisant, ce sont les bénéfices éducatifs identifiés par la littérature scientifique et associés aux interactions interculturelles entre les pairs qui ont plus de chance d'être atteints. De surcroît, sur le plan scientifique, il semble que les angles de recherche touchant aux interactions interculturelles et au climat institutionnel méritent d'être enrichis par des travaux qui, aussi modestes soient-ils,

permettraient de mieux connaître et de mieux comprendre ce que pensent les étudiantes et les étudiants locaux et étrangers de ces aspects de leur expérience universitaire. Enfin, nos résultats contribueront à augmenter les connaissances en Sciences de l'éducation, grâce à des données riches et approfondies, à l'intérieur d'un domaine de recherche dominé par des études portant sur la fréquence des interactions plutôt que sur leur qualité.

En résumé, notre recherche s'articule autour de deux composantes centrales: d'un côté, la fréquence et la qualité des interactions entre des étudiantes et des étudiants nouvellement arrivés au pays et locaux, de l'autre, les perceptions de ces deux groupes par rapport au climat qui prévaut sur leur campus au regard de la diversité ethnoculturelle.

Notre question spécifique se formule donc ainsi : comment se caractérisent les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, immigrants et internationaux de l'Université de Sherbrooke ainsi que leurs perceptions du climat institutionnel au regard de la diversité ethnoculturelle?

Finalement, à partir de la description des interactions et du climat, nous serons en mesure d'explorer les liens entre ces deux composantes, dans une optique interprétative. En ce sens, l'hypothèse interprétative suivante guidera notre analyse : les interactions interculturelles au sein de la population étudiante sont influencées par le climat qui prévaut au sein de l'établissement de formation fréquenté. Ainsi, nous explorerons dans le chapitre de la discussion et des interprétations les liens qui peuvent exister entre les interactions et le climat, dans une optique d'amélioration des rapports entre les groupes. En guise de synthèse, la figure suivante résume le problème de recherche.



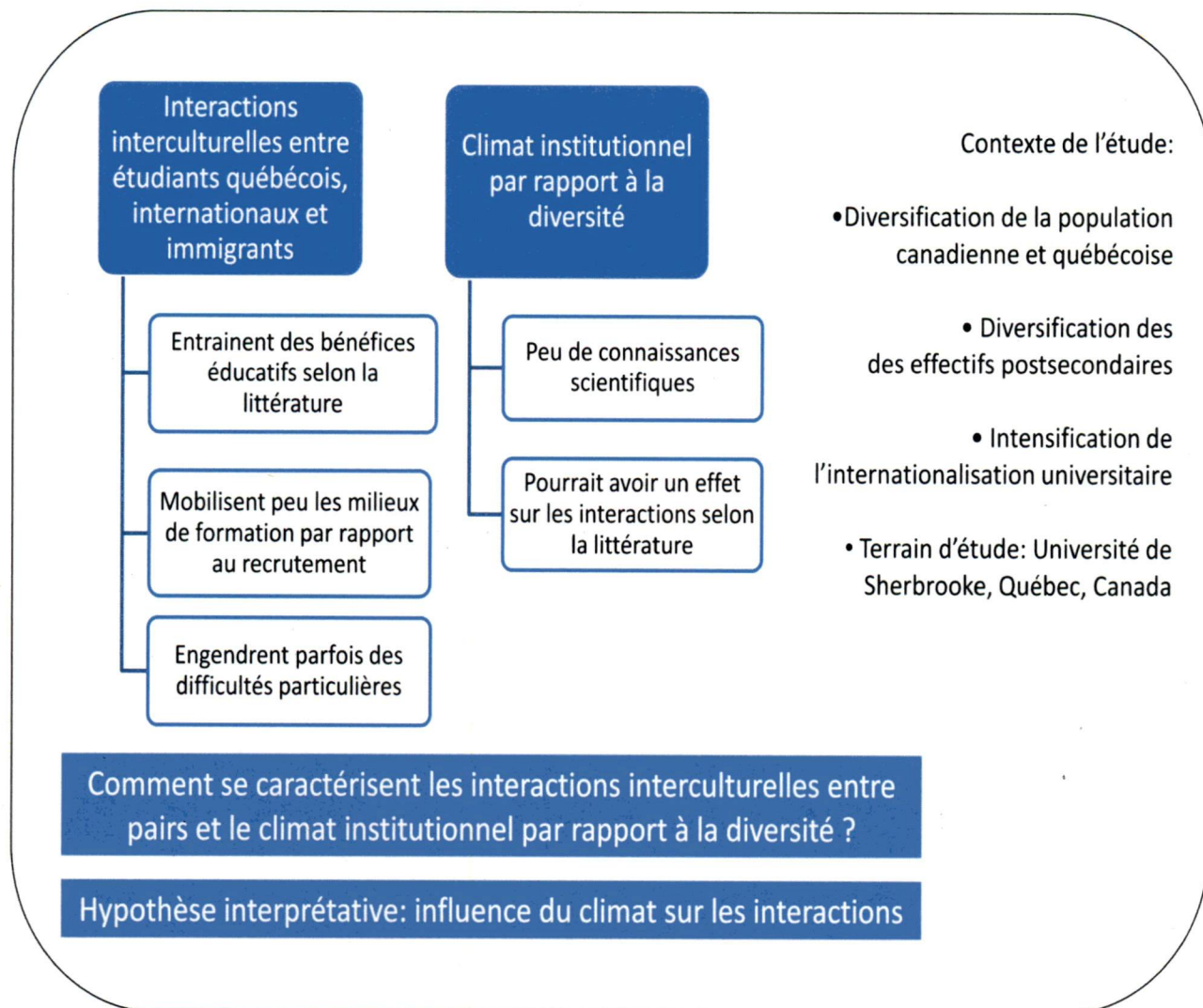


Figure 4. Synthèse du problème de recherche

Maintenant que nous avons cerné le problème de recherche, spécifié la question et l'hypothèse principales qui guideront notre démarche, les concepts qui fondent la réflexion encourue dans le cadre de cette étude seront situés dans leur univers théorique et définis en vue de leur opérationnalisation. Nous expliciterons le cadre qui, de manière implicite, nous guide en tant que chercheure, et d'expliquer clairement la manière avec laquelle les concepts et les théories invoqués nous seront utiles pour répondre à notre question de recherche.

## DEUXIÈME CHAPITRE: LE CADRE CONCEPTUEL

Deux concepts centraux fondent notre cadre de référence : ceux d'interaction interculturelle et de climat institutionnel. Or, nous ne pouvons passer sous silence certains concepts qui, sans nous servir directement, sont aux fondements de notre approche. En effet, les définitions que nous adoptons de la culture, de l'ethnicité, de l'interculturel, de la diversité et du groupe orientent notre regard d'analyste. Il paraît donc important de préciser le sens que nous leur donnons, ce qui aidera également à envisager le concept d'interaction et le construit de climat institutionnel dans leurs dimensions interculturelles. À la suite de ces définitions préalables, la perspective sociologique de l'interactionnisme s'avèrera utile pour définir globalement ce que sont les interactions sociales, alors que certains apports de la psychologie sociale nous informeront sur des mécanismes qui se déclenchent souvent face à l'altérité. Dans un deuxième temps, le construit de climat institutionnel ainsi que les dimensions particulières qui nous intéressent seront définis en nous appuyant sur les écrits de Peterson et Spencer (1990) ainsi que Hurtado, Milem, Clayson-Pederson et Allen (1998). Nous préciserons le temps venu pourquoi nous avons retenu ces définitions en particulier. Les perceptions étant au cœur du climat institutionnel, nous préciserons également le sens que nous leur attribuons. En dernier lieu, nous présenterons notre cadre d'analyse, c'est-à-dire la justification et la description des grandes dimensions retenues pour l'analyse. Nous expliquerons pourquoi l'hypothèse des contacts intergroupes en particulier, formulée par le psychologue Allport (1955), a inspiré l'orientation ce cadre. En deux mots, celle-ci propose que les contacts entre individus membres de groupes différents ont tendance à faire diminuer les préjugés à l'égard des groupes extérieurs, lorsque la situation de contact répond à certaines conditions. Inspirées par ces quatre conditions, nous traiterons finalement des dimensions spécifiquement retenues pour analyser les interactions interculturelles et le climat institutionnel. Mais avant toute chose, il nous semble pertinent de dire quelques mots au sujet des disciplines qui nous serviront d'ancrage conceptuel et théorique.



## 1. LES ANCRAGES DISCIPLINAIRES

Les objets d'études des recherches interculturelles sont les cultures et les interactions entre les porteurs de culture (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989 ; Dasen, 2000), tandis que les recherches en Sciences de l'éducation se concentrent sur des questions éducatives. Selon Dasen (2000), les approches interculturelles en Sciences de l'éducation constituent l'intersection de ces deux disciplines. Il s'agit d'un domaine de recherche pluridisciplinaire dans le sens qu'il existe une complémentarité des disciplines telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, l'ethnologie, les sciences politiques, la démographie. En ce qui concerne les recherches interculturelles, le même auteur en conçoit deux grands types: l'un cherche à comprendre les sociétés humaines, celles des autres et par ricochet la sienne, en ayant recours ou non à des comparaisons; l'autre a pour étude les processus mis en jeu par la rencontre de personnes d'origine culturelle différentes. À ces types de recherche correspondraient des approches disciplinaires différentes. Le premier type prendrait généralement ses fondements dans l'ethnologie, l'anthropologie culturelle, la sociologie, la psychologie culturelle et les méthodes comparées. Le deuxième type s'enracinerait souvent dans la psychologie sociale. De prime à bord, nous pouvons affirmer que notre étude correspond davantage au deuxième type de recherche interculturelle puisqu'elle se penche sur un contexte éducatif où des étudiantes et des étudiants provenant de groupes ethnoculturels différents sont amenés à interagir. Ce sont donc les dynamiques et les effets liés aux contacts qui nous préoccupent. Toutefois, cette étude se situe à la croisée de la psychologie sociale et de la sociologie. D'une part, nous étudions un phénomène social actuel et précis, à l'intérieur de groupes relativement petits et en prenant en considération un type de processus intérieur de l'individu que sont les perceptions. D'autre part, nous situons le phénomène étudié à l'intérieur d'une organisation et prendrons en compte les caractéristiques de cette dernière dans l'analyse. Notre angle est également celui des rapports entre les groupes minoritaires et le groupe majoritaire, à l'intérieur d'un environnement social où le groupe majoritaire domine largement, au moins numériquement. Le regard est donc porté sur l'individu, le groupe et l'organisation qui les rassemble. Enfin, dans la prochaine section, nous emprunterons à des traditions anthropologiques afin de préciser les définitions que nous adoptons des concepts de culture, d'ethnicité, d'interculturel, de diversité et de groupe.

## 2. LES DÉFINITIONS PRÉALABLES

### 2.1. La culture et l'interculturel

Premièrement, en ce qui concerne les définitions de la culture, on en retrouve généralement deux grands types. Le premier regroupe les définitions qui se rapportent au savoir acquis, transmis principalement par la culture scolaire, et qui impliquent une dimension quantitative (par exemple : avoir une grande culture littéraire). Le deuxième, celui que nous adoptons dans le cadre de notre étude, concerne les définitions qui se réfèrent à ce qui chez l'humain, le distingue de la nature, c'est-à-dire, l'ensemble des productions et des activités humaines (Clanet, 1990). Ce type de définition n'institue pas de hiérarchie entre les cultures, un avantage aux yeux de plusieurs auteurs (Clanet, 1990 ; Camilleri et Vinsonneau, 1996; Camilleri et Cohen-Émerique, 1989; Dasen, 2000). Il est toutefois limité en raison de son manque de précision et parce qu'il tend à effacer les distinctions entre le social et le culturel. Allons donc vers plus de précision. Camilleri et Cohen-Emerique(1989) proposent que la culture soit définie comme

l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. (p.27)

Aux fins de notre recherche, nous retiendrons surtout que la culture désigne le cadre structurant et dynamique, partagé par un groupe, transmis principalement par la socialisation et construit au cours des interactions, qui permet aux individus de donner du sens au monde qui les entoure. Il nous semble que l'expression "porteur de culture" (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989 ; Legault et Rachédi, 2008) est bien choisie pour désigner les individus lorsqu'on souhaite mettre en exergue la dimension culturelle. Par ailleurs, on ne peut passer sous silence que dans les sociétés industrialisées, les sous-groupes sociaux se multiplient et se différencient les uns des autres, rendant les références à une culture commune et intégratrice de plus en plus difficile (Camilleri et Cohen-Émerique, 1989). Cela pousse certains auteurs à proposer que la culture, dans ces nouveaux ensembles sociaux, « cesse d'être le système intégrateur total (comme c'était le cas dans les sociétés traditionnelles) pour commencer à



devenir ce qui demeure commun aux sous-groupes malgré leurs différences » (Idem, p.53). En ce sens, nous pouvons ajouter qu'une culture ou un groupe culturel se conçoit et se construit par sa différenciation avec les autres cultures ou groupes culturels présents dans l'environnement. Maintenant, s'il était nécessaire de tenter de définir ce qu'est la culture, il paraît aussi utile, pour notre étude, de définir le concept qui souvent fait état des relations *entre* les groupes ethnoculturels.

Le terme interculturel désigne, selon Clanet (1990), « l'ensemble des processus – psychique, relationnel, groupaux, institutionnel- générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une identité culturelle des partenaires en relation » (p.21). Les situations interculturelles seraient celles dans lesquelles se rencontrent et interagissent des individus et des groupes, voire des institutions, issus d'univers culturel différent (Idem). Selon cette définition, le terme interculturel inclus également les interactions entre personnes provenant de cultures minoritaires, par exemple, entre un étudiant international colombien et une étudiante résidente française. Or, puisque cela n'est pas le point d'intérêt de notre recherche, nous emploierons le terme interculturel pour faire référence aux interactions entre les étudiantes et les étudiants qui s'identifient comme québécois et celles et ceux qui s'identifient comme étrangers. Par ailleurs, Clanet (1990) fait remarquer que les situations interculturelles ne peuvent être abordées sans tenir compte des réseaux sociaux et institutionnels dans lesquelles et à travers lesquelles les interactions se réalisent. Cette précision touche directement notre étude puisque nous voulons, justement, décrire les interactions interculturelles et le cadre dans lesquelles elles s'inscrivent, à savoir le climat organisationnel du campus universitaire.

Pour conclure, il faut rappeler que les définitions que nous avons proposées ici, de même que celles que nous présenterons dans les prochaines pages, ne se prétendent pas exhaustives, elles s'appliquent au cadre restreint de notre étude et, en ce sens, une plus grande complexité n'apparaît pas nécessaire. Or, un terme connecte et fréquemment utilisé dans ces pages requière des clarifications. En particulier, la signification du préfixe "ethno", dans le terme ethnoculturel, reste à préciser. Pour ce faire, un court détour vers la définition du concept d'ethnicité est nécessaire.

## 2.2. L'ethnicité

S'inspirant de l'anthropologue norvégien Fredrik Barth, Lorcerie (2003) et Vermès (2008) affirment que l'ethnicité concerne les formes d'identités qui découlent du sentiment subjectif qu'ont les individus de partager ou que d'autres partagent une communauté d'origine. En ce sens, l'identité ethnique ne serait pas un héritage ancestral. Elle ne serait pas non plus fondée sur des liens de sang, même si souvent, elle est transgénérationnelle (Lorcerie, 2003). Elle reposerait plutôt sur des croyances et des représentations par rapport à une histoire, un territoire, une origine commune (Kanouté, 2007) ou encore sur une expérience commune rattachée au présent (Vermès, 2008). Soulignons que ces croyances subjectives en des origines communes et le sentiment d'appartenance qui en découle caractérisent tout autant les groupes minoritaires que les groupes majoritaires. Pourtant, il semble que le groupe majoritaire attribue souvent l'identité ethnique aux autres groupes, les minoritaires (Juteau, 1983). À titre d'exemple, nous n'avons qu'à penser au terme "communauté ethnique" qui est utilisé au Québec uniquement pour désigner les groupes ethniques minoritaires.

Outre la composante subjective, le rapport aux autres groupes semble ici encore primordial pour la définition du concept d'ethnicité ainsi que pour celui de culture. En effet, selon Lorcerie (2003), lorsque nous parlons d'ethnicité, nous parlons « d'eux et nous », nous parlons de « l'altérité et de l'identité collective dans leur rapport de réciprocité » (p. 19). Pour Vermès (2008) également, l'identité ethnique est « un savoir sur soi qui se négocie et se recompose dans le cours des interactions, une définition de soi qui se construit dans un rapport à autrui » (p. 39). Ainsi, l'identité ethnique, comme toute forme d'identité, résulterait d'un double mouvement d'adhésion et d'assignation (Camilleri et Vinsonneau, 1996 ; Kanouté, 2008, Laperrière, 1996) ou comme l'écrit Barth (1969) d'une catégorisation sociale croisée. Pour cet auteur, le groupe ethnique est catégorie sociale, soit une structure cognitive qui nous permet de systématiser et d'ordonner l'environnement social (Tajfel, 1972). Dans le processus de catégorisation sociale croisée, l'attribution ou l'assignation à un groupe ethnique réfère à l'identité qui nous est imposée par autrui, autrement dit, à ce que l'on est aux yeux des autres. L'auto-attribution réfère à la manière dont on se perçoit et au groupe ethnique auquel on s'identifie. Remarquons que parfois, ces deux formes d'attribution peuvent ne pas concorder, comme ce peut être le cas, par exemple, d'une personne détenant le statut de



résidence permanente depuis de nombreuses années et qui s'identifie en tant que "Québécoise", mais qui demeurent associées, aux yeux des Québécois d'origine canadienne-française, à leur pays de résidence antérieure. Enfin, le groupe ethnique, conçu comme une catégorie sociale, existerait dans et à cause des interactions (Lorcerie, 2003). Autrement dit, s'il n'y a plus d'interactions entre les groupes, elles tendent à s'effacer. Dans cette optique, les frontières ethniques ne s'affaiblissent pas nécessairement suite au rapprochement culturel. Elles peuvent être entretenues d'un côté par la catégorisation, la stigmatisation et la discrimination des majoritaires et de l'autre côté, par les stratégies privilégiées par certains membres du groupe minoritaire, stratégies visant parfois à mettre de l'avant les signes de l'identité minoritaire pour défendre leurs intérêts et repositionner le groupe dans le classement social (Lorcerie, 2003; Laperrière, 1996).

Pour résumer, nous retiendrons que le groupe ethnique peut se concevoir comme une catégorie de personnes, catégorie construite à la fois par les membres et par les non-membres dans le cours des interactions, selon des normes socialement acceptées et qui se perpétue de manière plus ou moins stable à travers le temps. Prenant en compte ces apports théoriques, il nous a semblé intéressant de chercher à savoir comment les étudiantes et des étudiants se positionnaient par rapport à cette catégorisation "Eux-Nous". À quel groupe se sentent-ils plus appartenir? À quel groupe croient-ils appartenir aux yeux des autres? En somme, se définissent-ils plus comme étudiant québécois ou comme étudiant étranger? En plus d'avoir à notre disposition des informations concernant le statut administratif lié aux études (étudiants internationaux, résident ou canadien), nous pensons que la description des interactions pourra être enrichie grâce à cette variable que nous avons nommée "auto-identification ethnique". Finalement, le terme ethnoculturel sera fréquemment juxtaposé à celui de diversité. Voyons comment se définit ce dernier.

### **2.3. La diversité**

Nous avons, jusqu'à présent, précisé le sens que nous attribuons aux concepts d'ethnicité, de culture et d'interculturel. Un autre terme du même univers conceptuel est fréquemment employé dans le cadre de cette étude, celui de diversité. Selon Legendre (2005), lorsqu'elle est pensée en lien avec l'éducation, la diversité renvoie aux notions de « différence, d'hétérogénéité, de complexité, de conflit, et finalement, de pouvoir, comme autant de facteurs qui influent sur l'organisation ». (p.429). La diversité ethnoculturelle

référerait également à la divergence ou à la différence entre des caractéristiques de nature anthropologique, caractéristiques réelles ou perçues, chez un ensemble d'individus (Cesari-Lusso, 2000). Or, Thomas (1996) ajoute deux ingrédients essentiels à cette définition, premièrement, la diversité ne serait pas synonyme de différences, mais elle inclurait au contraire les différences et les similarités. Ainsi, la prise en compte de ce qui diffère et de ce qui est commun aux éléments en présence est nécessaire pour appréhender une situation complexe, caractérisée par la diversité. Deuxièmement, Thomas suggère que la diversité réfère au mélange des différences et des similarités par rapport à un élément en particulier. Dans notre cas, l'élément considéré est l'origine ethnoculturelle des étudiantes et des étudiants. La diversité dans ce cas ne désigne pas uniquement un groupe ethnoculturel en particulier ou les groupes ethnoculturels minoritaires, mais plutôt le mélange de tous les groupes ethnoculturels sur le campus. En ce sens, la diversité ethnoculturelle de la population étudiante désigne le mélange d'étudiantes et d'étudiants provenant de groupes ethnoculturels variés et qui sont caractérisés par des différences et des similarités.

Il peut paraître étrange de parler de diversité alors que le milieu universitaire sherbrookoise peut être considéré d'homogène, surtout si on le compare à bon nombre de milieux universitaires montréalais. Selon Cesari-Lusso (2000), un milieu est considéré culturellement homogène si la majorité des gens partage un grand nombre de caractéristiques qui réfèrent à des aspects de nature anthropologique (langue, religion, les valeurs communes, etc.). Cependant, dans les faits, un environnement social tel un campus ne sera jamais homogène : il y aura toujours, même dans les milieux dits homogènes, des différences entre les hommes et les femmes, les villes et les campagnes, entre les générations, etc (Camilleri et Cohen-Émerique, 1989; Cesari-Lusso, 2000). Par ailleurs, lorsque l'on parle d'ethnicité, de culture ou de diversité, le concept de groupe revient fréquemment. Cela soulève la question à savoir ce qu'est, au juste, un groupe?

#### 2.4. Le groupe

Un groupe peut se concevoir comme des structures sociales, implicites ou formelles, fondées sur les interactions entre des individus qui partagent un même champ cognitif (incluant la représentation de la structure du groupe, la connaissance des valeurs, des normes et des objectifs communs), et au sein desquelles il existe des rôles et des hiérarchies de pouvoir et de statut qui organisent les relations entre les membres (Capozza et Volpato, 1994;



Merton, 1997 ; Sherif et Sherif, 1969; Vallerand, 2006). Il est à noter que les termes groupe majoritaire et groupe minoritaire réfèrent à des positions de statut relatif, assignées aux individus de par la place qu'occupent leur catégories dans les classements sociaux (Lorcerie, 2003). Le statut majoritaire correspond à la norme identitaire tandis que le statut de minoritaire est associé aux positions qui, selon la subjectivité des acteurs, s'en éloignent plus ou moins (Idem). Le qualificatif majoritaire sera utilisé dans cette étude en référence à la population étudiante québécoise alors que celui de minoritaire sera utilisé pour désigner la population étudiante immigrante et internationale. De plus, aux fins de notre recherche, la notion de groupe sera régulièrement utilisée en référence aux groupes d'appartenance auto-assignés d'étudiants québécois ou d'étudiants étrangers. Ainsi, lorsque nous utiliserons l'expression "intergroupe", cela désignera les interrelations entre le groupe d'étudiants québécois et le groupe d'étudiants étrangers.

Pour résumer, la dernière section a clarifié des termes qui souvent restent nébuleux dans l'usage commun qu'on en fait. Ainsi, nous sommes maintenant mieux en mesure de comprendre ce que signifient les expressions de groupe ethnoculturel, de diversité et d'interculturel, grâce aux définitions de la culture et de l'ethnicité. Sur la base de ces définitions préalables, nous allons situer dans la prochaine section les interactions interculturelles à l'intérieur du cadre sociologique de l'interactionnisme. Nous explorerons en particulier le rôle de Blumer et de Goffman dans la conceptualisation des interactions sociales, pour ensuite aborder les interactions interculturelles sous l'éclairage de la psychologie sociale.

### 3. LES INTERACTIONS INTERCULTURELLES

#### 3.1. L'apport de l'interactionnisme dans la définition des interactions sociales

Le terme interaction est souvent utilisé de façon interchangeable avec les termes contact, relation et rapport. Selon Le Petit Robert (2004), parmi l'ensemble des définitions qui sont attribuées au terme relation, celle qui touche aux relations entre des personnes indique qu'il s'agit du lien de dépendance ou d'influence réciproque entre des personnes. Un contact peut, quant à lui, prendre le sens d'une relation entre personne ou entité humaine, tout comme un rapport qui est également défini comme une relation entre des personnes. Les

termes rapport et contact sont donc des synonymes, du moins dans l'usage courant de la langue française, alors que le terme relation induit les notions de dépendance et d'interdépendance. Enfin, le terme interaction est défini par le Petit Robert comme une action réciproque dont un synonyme serait l'interdépendance. Spencer (2004) définit les interactions sociales comme le processus par lequel deux acteurs sociaux ou plus influencent réciproquement les actions de l'autre. Ces processus d'influence mutuels peuvent impliquer un regroupement d'acteurs de taille diverse, allant de deux individus à une organisation complexe. Dans une perspective psychologique, Legendre (2005) ajoute qu'elles désignent « le jeu dynamique de forces où le contact et ses effets réciproques entre les membres ou groupes tendent à modifier le comportement des participants » (p.794). Si l'étude des interactions sociales a surtout porté sur les interactions de type "face à face", une interaction peut aussi avoir lieu grâce à des moyens de communication lorsque les participants sont séparés. Il s'agirait alors d'une interaction médiatisée (Spencer, 2004).

La notion d'interaction a introduit une nouvelle conception théorique, un nouveau courant en sociologie (Riutort, 2004). Les débuts du courant interactionniste sont à situer à l'intérieur de la tradition sociologique de l'École de Chicago. Cette dernière a joué un rôle fondamental dans la fondation de la sociologie américaine, qui, à ses débuts, se présentait comme une discipline essentiellement pragmatique visant la résolution de problèmes sociaux (Idem). À partir des années 1910, dans le contexte de l'accroissement et de la diversification ethnique de la population urbaine aux États-Unis, l'urbanité, les relations raciales et la marginalité sociale seront les thèmes de recherches de prédilection de ce qui a été nommé l'École de Chicago (Deegan, 2008). Park (1952) et ses collaborateurs se sont alors employés à étudier les diverses modalités d'adaptation mises en œuvre par les groupes d'humains amenés à coexister dans un même espace. Avec des étudiants tels que Goffman achevant leur thèse, l'interactionnisme a inauguré une nouvelle tradition de recherche aux alentours de la Deuxième Guerre mondiale, à la suite de celle incarnée par Park (Riutort, 2004).

Dans la perspective sociologique de l'interactionnisme, l'analyse de la société part du comportement de l'individu face à celui des autres. Ainsi, l'interactionnisme peut être défini comme une approche qui ne prend pas l'action individuelle comme unité de base dans l'analyse sociale, mais qui raisonne au contraire en termes d'actions réciproques, c'est-à-dire en termes d'actions qui se déterminent les unes les autres dans la séquence de leurs occurrences situées (Quéré, *In* Vinsonneau, 2002, p. 134).



Les prémisses de cette perspective sociologique sont les suivantes.

The first premise is that human beings act toward things on the basis of the meanings those things have for them... The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arouse out of, the social interaction that one has with one's fellows. The third premise is that these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters. (Blumer, 1969, p. 2)

Blumer (1969) met ainsi l'accent sur l'interprétation que les individus donnent de leur action et sur la signification qu'ils lui confèrent, donc sur la dimension cognitive de l'action. Il manifeste aussi un attachement particulier à la dimension symbolique de la réalité sociale. Pour cet auteur, les principes qui commandent l'action ne peuvent être imputés à des mécanismes extérieurs à l'individu puisque les normes sociales font nécessairement l'objet de l'interprétation des acteurs. En d'autres mots, nos actions seraient fondées sur la signification que nous attribuons à la situation dans laquelle nous nous trouvons. La définition de cette situation découlerait ou émergerait des dynamiques interactives, plus spécifiquement des représentations que nous avons des intentions, des actions et des expressions des autres avec lesquels nous interagissons, ainsi que des attributions qui les accompagnent. La notion de définition de la situation est centrale pour les interactionnismes : elle souligne que les acteurs doivent se mettre d'accord au cours de l'action sur la signification de leur activité, cette définition pouvant évoluer au fil de l'interaction (Riutort, 2004). Il devient alors nécessaire de s'intéresser à la situation qui met aux prises différents acteurs, et non plus seulement aux individus, à leur stratégie ou à la société conçue comme un tout homogène pour saisir ce qui se passe.

Un des auteurs les plus célèbres de cette tradition de recherche est Goffman, sociologue canadien qui s'est établi aux États-Unis. À l'aide d'observations directes principalement, Goffman a étudié de manière prolongée et approfondie les interactions sociales quotidiennes en face à face et les contraintes qui les marquent. Il a défendu l'idée selon laquelle les interactions se déroulent tel un rituel complexe et implicite, selon des conventions expressives, des prescriptions et des interdits partagés entre les participants. Une de ces prescriptions consisterait, par exemple, à baisser les yeux après quelques secondes lorsqu'on croise un inconnu (Goffman, 1983). L'acceptation implicite et mutuelle de ces normes expressives est ce qui permet à l'individu engagé dans l'interaction de comprendre la signification associée au fait que l'autre acteur agisse conformément aux conventions ou qu'il

ne les respecte pas et, ultimement, d'influencer les actions de l'autre dans le sens qu'il le souhaite (Goffman, 1973).

Finalement, selon les tenants de cette perspective sociologiques, les interactions traduiraient et reproduiraient l'état des relations entre les groupes dans un système social donné. Donc, pour tenter de comprendre les comportements sociaux, les interactionnistes considèrent qu'il faut analyser les conduites des individus au sein des groupes, de même qu'il faut analyser les interactions entre les individus pour comprendre le groupe (Capozza et Volpato, 1994). C'est entre autres parce que les interactions représentent une dimension observable des relations entre les groupes que nous avons fait le choix de traiter de celles-ci dans notre étude. En effet, il nous semble qu'il sera plus évident, pour les participantes et les participants à la recherche, de parler des interactions qu'ils vivent quotidiennement avec des pairs issus d'un autre univers culturel que d'aborder les liens de dépendance (les relations) entre les groupes ethnoculturels. Pour conclure, nous retenons que pour les interactionnistes, les interactions sociales, en tant que processus d'influence mutuel, se réalisent grâce à la mobilisation de ressources expressives qui permettent aux acteurs d'arriver à un consensus relativement à la définition de la situation dans laquelle se réalise l'interaction. Dépendamment des définitions que les acteurs se font de la situation, de leur capacité à préserver l'image de soi qui correspond à la normalité ainsi que des forces historiques et sociales qui les influencent, les interactions prendront une forme ou une autre.

Toutefois, il faut reconnaître que ces facteurs sont largement tributaires de la culture de l'individu. En effet, dans le cas des interactions entre individus porteurs d'un bagage ethnoculturel différent, le partage de conventions expressives et de normes de conduite n'est pas une simple chose, pas plus que l'est le partage d'une définition commune concernant le sens à accorder à l'interaction. Il suffira parfois que d'un écart au rituel interactif – par exemple, le fait de parler trop fort ou pas assez, ou encore de s'approcher trop près d'autrui – pour que se déclenchent des incompréhensions qui se transforment rapidement en craintes. Comme l'indiquent Camilleri et Cohen-Émerique (1989), « la culture est le grand facilitateur de la circulation sociale » (p.48), signifiant par là que les codes culturels qui nous ont été transmis lors de l'enculturation (le processus d'acquisition de la culture) nous permettent de prévoir les situations typiques et d'y répondre de façon appropriée tant que nous nous trouvons dans notre modèle culturel de départ. Autrement dit, « grâce à cette catégorisation codée déterminée (l'individu) a été institué comme préadapté au dynamisme social » (Idem,



p.48). De ce fait, les interactions interculturelles présentent le défi particulier de la confrontation des codes culturels différents au sein d'un groupe ou chez un individu ainsi que des transformations (identitaires, sociales, institutionnels) qui découlent des interactions entre porteurs de culture (Camilleri et Vinsonneau, 1996). Justement, pour nous aider à décrire les interactions qui impliquent des membres de groupes ethnoculturels différents, certaines explications nous paraissent utiles, en particulier celles avancées par Vinsonneau (1999, 2002), Legault et Rachédi (2008) et Bourhis *et al.*, (1994) à propos des biais perceptuels et des mécanismes qui se déclenchent lorsque l'individu est confronté à la différence. De même, nous discuterons des résultats des recherches de Tajfel et de ses collaborateurs (Tajfel et Turner, 1986; Tajfel *et al.*, 1971) portant sur les origines des préjugés et de la discrimination intergroupe.

### **3.2. L'apport de la psychologie sociale dans la compréhension des interactions interculturelles**

Par rapport à cette confrontation des codes, Vinsonneau (1999, 2002) résume le traitement psychocognitif que l'individu, de façon générale, réserve à la découverte de l'altérité. Globalement, l'auteure fait ressortir que les mécanismes d'exclusion constituent une manière courante de se comporter au regard de la différence. Conséquemment, autant les membres des groupes minoritaires que majoritaires sont susceptibles de mettre en œuvre de tels mécanismes, car il faut le rappeler, « le caractère de l'étrangeté est réciproque » (Camilleri et Vinsonneau, 1996, p. 58). Dans un premier temps, pour faire face au désarroi que provoque l'absence de familiarité, la personne doit inventer des « stratégies de domestication de la différence » (Vinsonneau, 1999, p. 10), pour la rendre moins menaçante ou éprouvante. La défense la plus élémentaire consiste alors à nier la différence, soit en évitant le plus possible d'interagir avec la personne représentant l'altérité, soit en tentant de rendre l'autre similaire à soi. Ce type de mécanisme d'exclusion vise en priorité à neutraliser la différence. Le défaut d'ajustement du réel que représente la non-reconnaissance des spécificités de l'autre est un premier niveau de nuisance à autrui. Toutefois, la différence ne peut être ignorée longtemps et, dès lors qu'elle est reconnue par l'individu, celui-ci ne peut échapper à la remise en question et à la reconfiguration de ses schémas d'interprétation mentaux, ce qui nécessite un effort dérangeant. La catégorisation sociale intervient ici en formant un stéréotype, soit une image mentale figée, basée sur une sélection de quelques

informations, des simplifications et des généralisations, qui est censée décrire une personne ou un groupe.

Par catégorisation, on entend les processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en catégories, qu'il s'agisse de groupe de personnes, d'objets, d'évènements, selon des critères de ressemblance interne et de dissemblance externe (Tajfel, 1972). Ce serait essentiellement pour pallier à la complexité de l'information sociale et à sa capacité d'attention limitée que l'humain utiliserait des structures cognitives emmagasinées dans sa mémoire pour traiter l'information sociale. Ces structures cognitives, parfois nommées schémas ou catégories sociales, nous permettraient d'organiser rapidement et efficacement une grande quantité d'information, une opération nécessaire à la survie de l'individu (Idem). Les schémas ou les catégories relatives à des groupes sociaux amènent les individus à avoir des attentes déterminées par rapport aux comportements des personnes, ce qui mène souvent à la création de stéréotypes. À propos du processus de catégorisation sociale, Tajfel (1972) explique que l'individu aurait tendance, lorsqu'il reçoit une nouvelle information, à l'assigner à une catégorie mentale connue, à partir de certaines caractéristiques, tout en ignorant les caractéristiques qui divergent. Inversement, lorsque viendrait le temps pour l'individu d'émettre un jugement sur cette information, il aurait tendance à associer les caractéristiques de la catégorie mentale qui correspondait à cette information, sans trop de vérifications. Par ce processus de simplification à double sens, certaines caractéristiques seraient donc sélectionnées alors que d'autres seraient modifiées de manière à ce qu'ils correspondent mieux au système catégoriel mental de l'individu. L'objectif ultime de cette opération serait de préserver un sentiment de cohérence intérieure. Cela expliquerait en partie pourquoi les individus ont tendance à s'entourer des personnes et à chercher les informations qui confirment leurs premières perceptions. De plus, Tajfel (1972), ajoute que lorsqu'il y a une assignation erronée d'une personne ou d'un groupe à une catégorie au départ, il serait difficile que des informations nouvelles servent à corriger les erreurs d'assignation si les valeurs restent inchangées. En fait, l'information serait la plupart du temps sélectionnée et réinterprétée de façon à renforcer la structure des catégories déjà installées. Ceci expliquerait donc pourquoi les préjugés sont si difficiles à modifier chez les individus qui les ont acquis. Selon Vinsonneau (1999) et Bourhis *et al.* (1994), les effets majeurs de la catégorisation sont l'augmentation des contrastes perçus entre les objets appartenant à des catégories distinctes et l'accroissement des similitudes perçues entre les objets appartenant à une même catégorie. Cela expliquerait pourquoi l'humain a tendance à percevoir les membres des groupes



extérieurs comme étant plus similaires entre eux que les membres de son groupe. Au final, le stéréotype réduirait radicalement la complexité et la singularité qui caractérisent l'Autre, réduisant de ce fait l'incertitude et le stress qu'il suscitait, en plus de permettre à l'individu de prévoir minimalement les comportements des autres (Bourhis *et al.*, 1994).

Dans un deuxième temps, il semblerait que les mécanismes de neutralisation de la différence se transforment souvent en mécanisme de dévalorisation, le principal étant le préjugé (Legault et Rachédi, 2008). Le préjugé est un type de biais intergroupes qui peut être défini comme un jugement hâtif, basé sur peu de connaissances ou sur des généralisations, qui reste inflexible lorsqu'exposé à de nouvelles connaissances (Allport, 1955). En effet, le préjugé prédisposerait l'individu à réagir plus ou moins favorablement à une personne (attitude) sur la base de son appartenance supposée à une classe ou à une catégorie (croyance) (Allport, 1955; Dovidio et Gaertner, 1986; Gergen *et al.*, 1992). Il peut donc être conçu comme la dimension attitudinale des stéréotypes. Il est à noter que les fruits de la catégorisation sociale (les stéréotypes et les préjugés), relativement au traitement de l'altérité ethnoculturelle, ne sont pas péjoratifs en eux-mêmes. Ce qui s'avère péjoratif, pour Vinsonneau (1999), c'est la dégradation des représentations de l'Autre ou la « négativisation d'autrui » (p. 221), sous l'effet de forces motivationnelles.

En fait, plusieurs recherches portant sur les relations intergroupes ont démontré que l'humain a tendance à valoriser ou à préférer le groupe auquel il appartient (l'endogroupe) sur le plan de l'évaluation et du comportement et à dévaloriser ou à défavoriser les groupes auxquels l'individu n'appartient pas (l'exogroupe) (Bourhis *et al.*, 1994; Lorcerie, 2003). Cette tendance a été nommée le biais pro-endogroupe. Des recherches expérimentales menées par Tajfel et ses collaborateurs au cours des années 70 ont révélé que la catégorisation sociale de type "Nous/Eux", fondée sur un critère futile et aléatoire, est suffisante pour faire apparaître le biais pro-endogroupe, sans même que des causes matérielles ne soient en jeu. Pour arriver à cette conclusion, les chercheurs ont créé une situation expérimentale dans laquelle l'unique variable manipulée se voulait être la catégorisation sociale. Dans ce paradigme expérimental nommé paradigme des groupes minimaux (Tajfel *et al.*, 1971) les sujets qui n'avaient jamais interagi ensemble au préalable étaient amenés à distribuer des ressources entre les membres de l'exogroupe et de l'endogroupe, lesquels étaient constitués pour les seuls fins de l'expérience sur la base d'un critère aléatoire (tirage pile ou face). Les résultats se sont avérés surprenants : même à l'intérieur d'une situation aussi épurée et sur la

base d'une catégorisation sociale artificielle, les individus avaient tendance à distribuer plus de ressources aux membres de l'endogroupe qu'aux membres de l'exogroupe. Avec cette expérience, l'équipe de chercheurs a donc identifié quelques-unes des conditions nécessaires et suffisantes à l'apparition des préjugés et de la discrimination intergroupes. En dernier lieu, le biais pro-endogroupe, s'il prend la forme d'une distinction, d'une exclusion ou d'une préférence, fondée notamment sur l'origine ethnique, la religion ou la langue, et qu'il a pour effet « de détruire ou de compromettre le droit d'une personne à la reconnaissance et à l'existence, en pleine égalité, de ses droits et de ses libertés » devient alors de la discrimination, au sens de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse (1995, Article 10). La discrimination, qui peut aussi être conçue comme la mise en action de préjugés négatifs à l'égard d'autrui (Dovidio et Gaertner, 1986), représente le troisième type de mécanisme d'exclusion visant l'exploitation de la différence dans le but de profiter de privilèges particuliers (Legault et Rachédi, 2008).

En guise de conclusion, les dernières sections ont fourni des outils conceptuels qui nous permettront de mieux appréhender les interactions interculturelles entre des étudiantes et des étudiants universitaires. Pour résumer, nous appréhendons ces interactions comme un processus par lequel des acteurs sociaux influencent réciproquement les actions de l'autre, un processus qui repose en bonne partie sur la capacité des acteurs à donner le même sens à la situation d'interaction et à partager des codes expressifs compréhensibles pour l'autre. Dans cette optique, les interactions entre porteurs de culture différente posent des défis particuliers, car en plus des différences individuelles, chacun entre en interaction avec une vision du monde et des normes relationnelles propres à sa culture. Ainsi, nous avons vu qu'apparaissent souvent des biais perceptuels et des mécanismes de défense face à l'inconnu, les principaux étant les stéréotypes, les préjugés et la discrimination. Comprenant maintenant mieux à quoi se réfèrent les interactions interculturelles, les prochains paragraphes expliciteront l'autre grande dimension sur laquelle portera notre analyse, soit le climat institutionnel. Nous préciserons de plus le sens que nous attribuons aux perceptions sociales, puisque c'est au climat institutionnel perçu par les étudiantes et les étudiants que s'intéresse cette étude.



## 4. LE CLIMAT INSTITUTIONNEL

### 4.1. La définition du construit de climat institutionnel

Soulignons d'entrée de mise que les termes climat institutionnel et climat sur le campus sont utilisés comme des synonymes dans la plupart des recherches consultées et qu'ils découlent du terme plus englobant de climat organisationnel. En effet, le dernier réfère aux organisations en général, alors que le premier s'applique plus spécifiquement aux organisations qui peuvent être qualifiées d'institutions. Le deuxième terme, le climat sur le campus, réfère quant à lui de manière précise aux institutions que représentent les maisons de formation supérieure. Pour une lecture plus agréable, nous utiliserons les premier et deuxième termes de façon interchangeable. Nous utiliserons parfois celui de climat organisationnel lorsque nous reprendrons la pensée d'auteurs ayant traité du climat à propos des organisations en général. Ensuite, l'absence de consensus autour de la définition du construit de climat institutionnel est à souligner, malgré son utilisation courante dans les recherches sur l'éducation postsecondaire (Hurtado, Milem, Clayson-Pederson et Allen, 1998). On constate, entre autres, une ambiguïté dans l'utilisation des termes de culture institutionnelle et de climat institutionnel, ainsi que dans ceux de climat institutionnel et organisationnel. Globalement, il se dégage une définition large et souvent vague du construit (Hart et Fellabaum, 2008). Toutefois, utilisées en complémentarité, les explications que donnent Peterson et Spencer (1990) ainsi que Hurtado *et al.*, (1998) du construit de climat institutionnel nous semblent utiles pour arriver à une définition opératoire de ce construit. Nous avons retenu ces auteurs en particulier parce que les premiers définissent le climat spécifiquement au regard d'établissements de formation supérieure et que les deuxièmes, en plus de se pencher aussi sur les universités, mettent l'accent sur les dimensions du climat qui sont reliées à la multiethnicité des populations étudiantes.

Le terme climat, lorsqu'on l'utilise dans le contexte de la formation supérieure, provient principalement de l'univers conceptuel de la psychologie organisationnelle (Ashkanasy, Wilderom et Peterson, 2000). On le retrouve aussi fréquemment dans le domaine de l'administration scolaire, sous le vocable de climat d'école (school climate) (Conley, 2006). Durant les années 70 et 80, les recherches portant sur le climat dans les établissements

de formation postsecondaire ont surtout consisté à décrire les perceptions des étudiants, des professeurs et des administrateurs à propos de dimensions aussi variées que la mission et les buts de l'établissement, la gouvernance et la prise de décisions, l'effort et la participation, les processus d'enseignement apprentissage et les dynamiques des interactions (Peterson et Spencer, 1990). Des méthodes de recueil de données majoritairement quantitatives (des sondages principalement) étaient traditionnellement utilisées et, plus récemment, des méthodes qualitatives ont été ajoutées. Par ailleurs, Peterson et Spencer (1990) utilisent la métaphore suivante pour illustrer le construit de climat et le distinguer de celui de culture : la culture de l'établissement s'apparenterait à la zone météorologique dans laquelle une personne vit (zone tempérée, arctique, tropicale), alors que le climat ferait référence aux prévisions météorologiques hebdomadaires. Son caractère serait donc plus malléable et éphémère que l'est la culture organisationnelle, il serait par contre plus facilement observable que ne l'est la culture de l'organisation (Wilmore, 2006). Bien que le climat et la culture de l'établissement se réfèrent tout deux aux manières dont les membres vivent et perçoivent leur expérience au sein de l'organisation, le climat « is more concerned with current perceptions and attitudes rather than deeply held meaning, beliefs, and values » (Peterson et Spencer, 1990, p.7). Enfin, dans le sens que lui prête généralement la psychologie organisationnelle et les sciences de l'éducation, le construit de climat fournirait un cadre pour interpréter les aspects informels et non rationnel d'une organisation, des aspects que n'arrivent pas à traduire les documents officiels, les caractéristiques objectives de ses membres et les données quantitatives sur les ressources et le fonctionnement de l'organisation (Idem). Pour conclure, d'après Ashkanasy *et al.* (2000), les recherches sur le climat perçu présentent un intérêt certain pour des applications concrètes, puisque lorsqu'on les connaît, il serait possible d'influencer les perceptions des individus en agissant sur certaines caractéristiques de l'établissement et, en conséquence, de contribuer à influencer positivement les relations intergroupes.

À la lumière de ces précisions, proposons une définition de ce construit. De manière générale, il peut être défini comme « the current common patterns of important dimensions of organizational life or it's members' perceptions of and attitudes toward those dimensions » (Peterson et Spencer, 1990, p. 7). Le climat perçu d'une organisation concerne les images mentales des participants à propos de comment l'établissement fonctionne et de comment il devrait fonctionner. Ces dernières « shape norms that guide behaviors and expectations and that may underscore motivation » (Idem, p.12). Si, du point de vue de la chercheuse ou du



chercheur, ces perceptions relatives au climat peuvent paraître parfois déconnectées de la réalité, il n'en est pas moins qu'elles représentent la réalité dans la perspective du sujet. Ashkanasy *et al.* (2000) diront pour leur part que ce construit est utilisé pour décrire les « configurations of attitudes and perceptions by organization members that, in combination, reflect a substantial part of the context of which they are a part » (p.8). En conséquence, les recherches portant sur le climat devraient être caractérisées par la priorité octroyée aux perceptions actuelles et répandues des participants relativement à un large éventail de phénomènes organisationnels. Elles devraient permettre les comparaisons entre les sous-groupes à l'intérieur de l'établissement et à travers le temps (Idem). Toutefois, puisque pratiquement tous les phénomènes qui caractérisent la vie organisationnelle peuvent faire l'objet de recherches, ceux choisis ainsi que l'angle d'approche méritent d'être précisés. Le modèle présenté par Hurtado, Milem, Clayson-Pederson et Allen (1998), qui sera présenté dans le prochain paragraphe, est particulièrement éclairant puisqu'il s'applique à l'étude du climat d'établissements postsecondaires au regard des questions ethniques ou culturelles.

Pour Hurtado *et al.* (1998), le climat au regard de la diversité ethnoculturelle peut être envisagé sous quatre angles complémentaires: a) « an institution's historical legacy of inclusion or exclusion of various racial/ethnic group »; b) « its structural diversity in terms of numerical representation of various racial/ethnic groups »; c) « the psychological climate of perceptions and attitudes between and among groups »; d) « and the behavioral climate dimension, characterized by intergroup relations on campus » (p. 282). L'angle qui touche à l'histoire de l'organisation ne sera pas abordé, en raison de limites de temps principalement. De plus, le contexte dans lequel ce modèle a été proposé (le milieu universitaire américain) en est un où les questions de ségrégations raciales ont pris une large place au cours des siècles derniers, rendant sans doute plus prioritaire de considérer la donne historique qu'il ne l'est dans le cadre d'une étude réalisée au Canada. Concernant l'angle de la diversité structurelle, bien qu'elle ne soit pas au cœur de l'analyse, nous avons pris en compte les statistiques témoignant de la présence des différents groupes ethnoculturels sur le campus. Le quatrième angle, celui que les auteurs nomment "comportementale", sera abordé, d'une certaine manière, lorsqu'on s'intéressera aux interactions interculturelles vécues entre pairs. Cependant, c'est le climat tel qu'il est perçu par la population étudiante (l'angle "psychologique" comme l'appelle Hurtado *et al.*, 1998) qui sera au centre de notre analyse. Cette façon d'envisager le climat d'une université nous est apparue comme la plus intéressante puisque le climat perçu se démarque, comme nous expliciterons dans la

prochaine section, par ses liens étroits avec la qualité des interactions interculturelles. Toutefois, avant de spécifier les dimensions particulières qui seront examinées par rapport au climat perçu, il importe de préciser la signification que nous attribuons au terme perception, lequel est au cœur de notre étude.

#### 4.2. La définition des perceptions

Le concept de perception social est issu de la psychologie, il désigne « l'ensemble des processus par lesquels nous nous donnons une connaissance des autres et de nous-mêmes » (Bloch, 1999, p.670). De manière plus précise, Pelletier (2006) indique que les perceptions sociales se rapportent spécifiquement « aux processus de réflexion et d'évaluation concernant les personnes faisant partie de notre environnement social » (p.148). Pour Dortier (2004), la perception consisterait à sélectionner, décoder et interpréter les informations en provenance du monde extérieur ; en ce sens, elle peut aussi être envisagée comme « une lecture de la réalité » (p.640). Cet auteur résume les trois étapes qui structureraient le processus perceptif : les étapes sensorielle, perceptive et cognitive. La première est une phase strictement sensorielle qui permettrait au sujet de repérer les caractéristiques de l'environnement, à l'aide de ses capteurs sensoriels. Ensuite, l'aspect perceptif consisterait à dépasser les données sensorielles brutes pour les mettre en forme, les organiser. Le repérage des formes perceptives a d'ailleurs été un des thèmes privilégiés de la psychologie de la forme (la Gestalt). Enfin, l'aspect cognitif de la perception réfère à la phase d'interprétation. Elle consiste à attribuer une signification à l'information perçue. Il est à noter que cette dernière phase ne saurait exister indépendamment des précédentes. L'étape cognitive, conçue comme la lecture et l'interprétation des formes perceptives, reposerait grandement sur les représentations d'une époque ainsi que sur ses modèles culturels (Dortier, 2004 ; Pelletier, 2006). De plus, les connaissances, les objectifs et les attentes du percevant affecteraient également de façon déterminante la perception sociale (Bloch, 1999). En ce sens, Camilleri et Vinsonneau (1996) indiquent que pour saisir la logique des conduites envers la différence, il faut comprendre que l'acte de perception n'est pas le reflet passif « de ce qui est », mais « un dynamisme qui appréhende l'objet *en rapport* avec le sujet, c'est-à-dire avec les contraintes de son organisme, ses besoins, intérêts, attitudes, aspirations, etc. » (p.59).

Par ailleurs, il paraît difficile de distinguer la perception sociale de la représentation sociale. Un élément qui, pour nous, représente une différence importante est que les



représentations sociales sont « ancrées au sein d'un groupe et du système de valeur qui lui est propre » (Dortier, 2004, p.731). Ainsi, la représentation sociale est partagée par un groupe d'individu alors que la perception peut être individuelle, bien que toujours influencée par les caractéristiques du milieu socioculturel dans lequel elle se déploie. De plus, les représentations sociales seraient bâties autour d'un noyau, un schéma cognitif de base, qui correspond à quelques principes directeurs, et auquel se grefferaient des éléments périphériques (Idem). Bloch (1999) utilise quant à lui le terme de modèle intériorisé pour décrire les représentations que le sujet construit de son environnement. Ces dernières seraient donc construites par l'activité cognitive de sujets partageant un même système de signification. Cette référence aux verbes bâtir ou construire, ainsi qu'au terme modèle, nous pousse à suggérer que la représentation est, par nature, plus structurée, collective et stable que la perception. Nous pouvons de plus penser que les représentations reposent, en partie, sur les perceptions. Paillé (2008) dira quant à lui que le monde des formes (les perceptions) s'interpose et fait office d'intermédiaire entre l'expérience immédiate et les constructions conceptuelles (p.34). En somme, c'est en raison du caractère plus individuel et moins construit de la perception nous avons opté pour l'étude de celles-ci par rapport à celle des représentations sociales. Effet, plutôt qu'aux « images simplifiées » les plus partagées et répandues par rapport à un phénomène social, nous nous intéressons aux perceptions d'individus, dont les histoires et les parcours risquent d'être fort différents, qui sont amenés à partager un même espace de vie pour un laps de temps relativement court (les années passées à l'université), rendant plus difficile la stabilisation d'une représentation sociale.

En définitive, nous retenons que les perceptions sociales rassemblent plusieurs processus qui nous permettent de reconnaître, de décoder et d'interpréter la réalité sociale. La dernière phase, plus complexe, serait grandement influencée par les modèles culturels intériorisés de l'époque et par les besoins et les motivations de l'individu. Sur la base de cette brève définition, nous comprenons que le construit de climat institutionnel désigne les perceptions les plus courantes et partagées des membres d'une organisation relativement à différentes dimensions de la vie organisationnelle. Maintenant que nous avons précisé les définitions adoptées pour chacun des concepts qui sont au cœur de cette étude, nous sommes en mesure de spécifier les dimensions qui seront plus spécifiquement analysées. La prochaine section fera ressortir comment l'hypothèse des contacts intergroupes (Allport, 1955) et d'autres recherches liées nous ont aidées à analyser les interactions et le climat. À la suite

d'une brève présentation de cette hypothèse, nous tâcherons d'expliciter les dimensions retenues pour l'analyse.

## 5. CADRE D'ANALYSE DES INTERACTIONS INTERCULTURELLES ET DU CLIMAT INSTITUTIONNEL

Des psychologues sociaux maintiennent depuis longtemps déjà qu'un des meilleurs moyens pour favoriser des relations intergroupes positives est de travailler à faire tomber les barrières situationnelles et institutionnelles et, en particulier, de porter attention aux caractéristiques de la situation de contact (Allport, 1955 ; Bourhis *et al.*, 1994 ; Sidanius, 2008). Au fondement de ce courant de recherche, l'hypothèse du contact, repose sur le postulat voulant que les contacts intergroupes améliorent la connaissance et la compréhension des exogroupes, ce qui aiderait les individus à se former des attitudes plus positives à l'égard de l'autre groupe. Cependant, une observation aurait guidé le psychologue américain : certains types de contacts font diminuer les préjugés alors que d'autres les font augmenter. Allport en a déduit que les effets des contacts entre les groupes sur les préjugés dépendent du type de situation de contact. En s'appuyant largement sur les propositions de ses prédécesseurs, le chercheur a donc cerné les quelques-unes des caractéristiques des situations de contacts qui agissent comme des facilitateurs au niveau des relations interculturelles et sur lesquelles il est possible d'agir. Son hypothèse peut être résumée ainsi : les préjugés intergroupes peuvent être réduits par des situations de contacts qui réunissent les quatre conditions suivantes : a) les personnes travaillent ensemble pour l'atteinte d'un but commun, b) le contact est assez approfondi pour permettre le développement d'intérêt commun, c) les statuts des groupes sont égaux dans la situation, d) les autorités, la loi ou les coutumes encouragent implicitement ou explicitement le contact.

De notre point de vue, les deux premières conditions réfèrent à des caractéristiques des interactions intergroupes (coopératives, rapprochées et orientées vers un but commun) alors que les deux dernières peuvent être conçues comme des caractéristiques du climat d'une organisation (statuts égaux des groupes et support institutionnel). Il nous est apparu pertinent de nous intéresser en particulier à ces caractéristiques en raison de leurs effets positifs sur les relations intergroupes, des effets largement démontrés dans plusieurs contextes. En effet, à partir 713 échantillons provenant de 515 études, la méta-analyse réalisée par Pettigrew et



Tropp (2000, 2006) confirme en partie l'hypothèse proposée par Allport : les préjugés se trouvent diminués lorsque des gens provenant de différents groupes entrent en contact, lorsque les situations de contact présentent ces caractéristiques. Cependant, il ressort que ces conditions représentent des facilitateurs et non des conditions essentielles aux effets positifs des contacts. De plus, leurs résultats mettent en lumière un large degré de généralisation des effets positifs des contacts au-delà de la situation de contact et de ses participants. Voyons plus précisément comment ces conditions nous ont guidées dans le choix des dimensions retenues pour l'analyse des interactions interculturelles. Nous ferons de même ensuite pour le climat institutionnel.

## **5.1. Les dimensions des interactions interculturelles sur lesquelles porte l'analyse**

### *5.1.1. La qualité des interactions*

D'abord, soulignons qu'à la base de l'hypothèse des contacts, il y a l'observation que certains types d'interactions ont des effets négatifs sur les individus en contact alors que d'autres ont des effets positifs. Ce constat rappelle la fonction essentielle des interactions de qualité entre pairs pour l'atteinte des bénéfices éducatifs associés à la diversité ethnoculturelle des campus, une fonction qui a été réaffirmée récemment dans plusieurs recherches (Antonio, 2001 ; Gurin *et al.*, 2002 ; Saenz *et al.*, 2007 ; Sidanius, 2008). Pourtant, jusqu'à récemment, les études traitant des interactions interculturelles dans le contexte universitaire se sont surtout données pour objectif de vérifier les corrélations entre la fréquence des contacts et les effets éducatifs, en adoptant d'emblée que le postulat disant que les interactions interculturelles sont bénéfiques pour les étudiantes et les étudiants. Par exemple, les recherches de Astin (1993) et de Chang *et al.*, (2004) ont recueilli des données sur la fréquence avec laquelle ces derniers fréquentent un pair d'une autre origine ethnique, sans chercher à savoir, par exemple, si cette interaction était de nature plaisante ou déplaisante, si elle était forcée ou spontanée. En raison des limites inhérentes à cette approche, certains ont affirmé que la qualité de l'interaction s'avère aussi importante que sa fréquence (Gurin *et al.*, 2002; Saenz *et al.*, 2007; Sidanius, 2008). En fait, la qualité des interactions entre les étudiantes et les étudiants issus de groupes ethnoculturels différents reçoit une attention grandissante de la part des chercheurs en éducation postsecondaire et notre étude s'intègre à cette mouvance.

Mais qu'entendent ces auteurs par interactions de qualité ? Premièrement, deux des conditions proposées par Allport (1955) peuvent nous donner une piste à cet effet. En effet, l'hypothèse des contacts intergroupes propose que les situations qui permettent aux gens de travailler ensemble vers un but commun sont associées à la réduction des préjugés à l'égard des exogroupes. Par rapport à cette première condition, nous pouvons penser que le contexte des études universitaires présente effectivement de multiples occasions aux étudiantes et aux étudiants de travailler ensemble, dans le cadre des travaux d'équipe ou dans les cours en outre, et que ces derniers visent au moins un but commun, celui de réussir leurs études. Cependant, les étudiantes et les étudiants qualifient-ils de coopératives les interactions qu'ils ont avec des pairs d'une autre culture lorsqu'ils travaillent ensemble? Il a été important de chercher à savoir comment la population étudiante qualifie ces interactions, puisque l'impact de ces dernières serait définitivement plus fort lorsqu'elles remettent en question les croyances, attitudes et valeurs, motivant l'introspection, la réflexion et la ré-évaluation (Gurin *et al.*, 2002; Pascarella et Terenzini, 2005). À titre d'exemple, Pascarella et Edisson (1996) ont observé que plus les étudiantes et les étudiants interagissent avec des pairs différents et plus les interactions se portent sur des sujets controversés ou confrontant, plus ceux-ci ont de chances de développer leur ouverture à la diversité.

La deuxième condition propose que les contacts qui permettent de développer des intérêts communs via des contacts rapprochés résultent dans des rapports intergroupes plus harmonieux. C'est précisément sur cette idée qu'à débouché la recherche longitudinale de Sidanius (2008), réalisée auprès de 627 étudiants de la University of California in Los Angeles, une des universités les plus multiethniques en Amérique. Le chercheur et son équipe sont arrivés à la conclusion que les interactions rapprochées et répétées entre étudiantes et étudiants issus de différents groupes ethniques, en particulier les relations amicales, les fréquentations amoureuses et les relations de colocations, sont positivement associées à la réduction des préjugés et des conflits entre les groupes ainsi qu'à la diminution du favoritisme envers le groupe d'appartenance et de l'anxiété liée aux contacts intergroupes. Par rapport à cette condition, les études universitaires paraissent à première vue favorables au développement d'intérêt commun puisque les étudiantes et les étudiants sont regroupés en fonction de leur champ d'intérêt, dans des facultés et des programmes. Cependant, nous avons pris soin de questionner le caractère rapproché ou distant de l'interaction ainsi que l'importance accordée à l'interaction, autrement dit le degré de proximité qui se développe entre les deux personnes ainsi que la durée de la relation. Finalement, Allport (1955) ajoute



que les interactions devraient ne devrait pas causer trop de stress ou d'inconfort chez les individus concernés, au risque que le contact résulte en un renforcement des préjugés intergroupes. En ce sens, il semble important se s'intéresser aux sentiments par les interactions. Pour conclure, à la lumière de la littérature consultée, il semble qu'une université qui réussirait à créer un climat qui soutient le développement d'interactions intergroupes rapprochées, agréables et de nature coopérative a toutes les chances de voir apparaître entre les étudiantes et les étudiants davantage d'interactions caractérisées par moins de biais intergroupes.

### 5.1.2. *La fréquence des interactions*

Une autre dimension centrale dans l'analyse des interactions est liée à leur fréquence. En fait, il semble que la fréquence des interactions soit intimement reliée à leur qualité entre autres parce que des interactions rapprochées ne peuvent être envisagées sans un minimum de répétition. De plus, les interactions peuvent être qualifiée d'excellente par un individu, mais cela n'a pas du tout la même signification si l'individu a interagi qu'une seule fois avec quelqu'un d'une autre culture ou si ces interactions sont quotidiennes. Selon cette perceptive, des équipes de recherche ont adopté une approche et des méthodes quantitatives pour décrire les interactions à partir d'un grand échantillon. Par exemple, Saenz *et al.* (2007) ainsi que Gurin *et al.* (2002) ont cherché à décrire les interactions entre des étudiantes et des étudiants de différents groupes ethnoculturels en mesurant la fréquence avec laquelle ces derniers s'engageaient dans certaines activités avec un pair provenant d'une autre culture. Entre autres, leurs résultats suggèrent que les interactions ne se dérouleraient pas de la même manière selon les contextes, même à l'intérieur d'un seul établissement d'enseignement postsecondaire. En particulier, Gurin *et al.* (2002) ont trouvé des différences entre les interactions qui se déroulent dans les contextes formels ou informels du campus. Selon ces auteurs, les contextes formels concernent ceux qui sont structurés par des normes de fonctionnement assez strictes et se réfèrent généralement à ceux qui sont intimement reliés au cadre académique, par exemple, les cours et les travaux d'équipe. Les contextes non formels du campus se réfèrent aux lieux autres que la classe et ne seraient généralement pas reliés directement reliés au cadre académique. Dans cette catégorie, ces auteurs incluent entre autres les d'évènements sur le campus, les rencontres dans des lieux publics du campus, les activités sociales ou sportives. Le résultat le plus pertinent qui ressort de leur étude est que les interactions ayant lieu dans un cadre informel sont généralement plus positives et

significatives pour la population étudiante que celles ayant lieu dans un cadre formel. Ce résultat s'est avéré plus significatif pour les individus issus de groupes minoritaires, ce qui rejoint les conclusions d'autres chercheurs (Engberg, 2004 ; Smith et Schonfeld, 2000). De surcroît, Saenz, Ngai et Hurtado (2007) ont trouvé que les étudiantes et les étudiants auraient tendance à moins interagir avec des pairs issus d'autres groupes ethnoculturels en classe, mais qu'ils seraient plus portés à le faire dans des environnements moins structurés, par exemple lors d'activités parascolaires.

En somme, les conclusions des études de Saenz *et al.* (2007) et de Hurtado *et al.* (2002) mettent en exergue la pertinence de questionner la fréquence des interactions et l'importance de ne pas considérer le milieu universitaire comme un milieu homogène. Pour cette raison, nous nous sommes penchées sur les interactions qui se déroulent dans les contextes formels et informels du campus, à partir des points de vue des membres des groupes ethniques majoritaires et minoritaires, puisqu'elles peuvent présenter des caractéristiques et des effets différents. Sur la base de notre connaissance du milieu universitaire sherbrookoise, nous avons choisi d'inclure dans la catégorie des contextes formels les cours, les travaux d'équipe et l'étude en vue des examens. Dans une catégorie qui se veut large et inclusive, nous avons intégré les lieux et contextes qui ne s'insèrent pas directement ou nécessairement dans le cadre académique, mais qui permettent selon nous le plus d'interactions entre les étudiantes et étudiants. Nous nous sommes intéressés en particulier aux activités sociales, sportives et associatives, aux laboratoires ou centres de recherche, aux emplois sur le campus et aux résidences universitaires.

En dernier lieu, les regroupements basés sur l'origine ethnique au sein de la population étudiante paraissent importants à analyser parce qu'ils ont le potentiel d'influencer la fréquence avec laquelle les étudiantes et les étudiants provenant de différents groupes ethnoculturels interagissent les uns avec les autres. En fait, Brewer (2000) propose que les catégories sociales définissant les frontières entre les groupes ont un impact sur les biais intergroupes et, en ce sens, les perceptions de regroupements ethniques pourraient accentuer les divisions entre les groupes. De plus, les informations recueillies par Terry, Pelly, Lalonde et Smith (2006) auprès de 113 étudiantes et étudiants internationaux de l'Université de Queensland en Australie permettent de constater, entre autres, que la perception de frontières ouvertes entre les groupes est associée avec un meilleur ajustement social chez certains, et donc à une plus grande intégration au sein de la collectivité. À la lumière de ces études, nous



avons questionné les perceptions d'ouverture ou de fermeture des frontières entre les groupes en partant du présupposé suivant : lorsque les étudiantes et les étudiants se regroupent fortement sur la base de leur origine ethnique, la séparation entre les groupes risque d'être plus marquée et les interactions entre ÉÉ et ÉQ moins nombreuses.

En guise de conclusion, la dernière section a présenté les principales dimensions que nous avons décidé de retenir pour analyser les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois et étrangers. Considérant premièrement l'importance des interactions coopératives et rapprochées pour la diminution des biais intergroupes, les résultats de plusieurs études ont ensuite réaffirmé l'importance de considérer, plus largement, la qualité des interactions et leur fréquence dans différents lieux et contextes du campus. Plus précisément, la littérature consultée nous pousse à étudier les qualificatifs donnés aux interactions, les apports attribués, les sentiments qu'elles suscitent, leur degré d'importance et de proximité ainsi que leur fréquence et, enfin, la tendance au regroupement ethnique. La prochaine section justifiera les dimensions retenues pour l'analyse du climat.

## **5.2. Les dimensions du climat institutionnel sur lesquelles porte l'analyse**

### *5.2.1. Les perceptions de discrimination et de préjugés intergroupes*

En ce qui concerne l'étude du climat institutionnel, à nouveau l'hypothèse des contacts intergroupes nous est utile. En effet, deux des conditions proposées dans cette hypothèse, à savoir que les statuts des groupes sont égaux dans la situation de contact et que les autorités supportent ces contacts, peuvent être considérées comme des composantes du climat institutionnel, en particulier si on s'intéresse aux perceptions que les étudiantes et les étudiants en ont. La perception de statuts égaux entre les groupes dans le contexte scolaire québécois a été abordée par Laperrière (1996). Suite à une recherche menée auprès d'environ 500 élèves dans deux écoles secondaires de Montréal, ses conclusions sont utiles pour comprendre comment les perceptions des statuts des groupes jouent sur la qualité des interactions. En premier lieu, il ressort que les jeunes mettraient l'accent sur ou auraient tendance à se replier sur leur groupe ethnique, lorsqu'ils l'estiment indispensable à la survie culturelle de leur groupe, à leur mobilité sociale ou à l'obtention d'un traitement égalitaire dans la société plus large. L'auteure a observé que lorsque la défense de l'identité ethnique ou que la lutte pour l'égalité sociale n'est plus jugée essentielle, les élèves mettraient de l'avant

la primauté des caractéristiques de la personne sur celle du groupe, la relativisation des cultures et enfin, la nécessité des accommodements et de la réciprocité dans l'échange. Ce type d'attitude apparaîtrait le plus souvent chez les individus qui sont les mieux placés dans la compétition sociale et économique. À partir de ces résultats, nous pouvons imaginer que l'ouverture envers l'exogroupe se fasse moins et que les interactions soient plus rares et plus difficiles lorsque les groupes jugent que leur survie culturelle est menacée ou se sentent injustement défavorisés dans la hiérarchie sociale.

Par ailleurs, les résultats de la recherche de Sidanius (2008) apportent un complément intéressant : la discrimination et les préjugés ethniques au sein de la population étudiante pourraient influencer tout aussi négativement la qualité des interactions s'ils sont perçus, la preuve de leur existence n'est pas toujours nécessaire pour nuire aux interactions. Traitant de ce lien étroit entre les perceptions de discrimination et les interactions interculturelles, Sidanius (2008) est arrivé à la conclusion que la perception de discrimination ethnique sur le campus fait augmenter la tendance des étudiants à choisir des amis de leur propre groupe, une tendance qu'il nomme l'hypothèse du support par les pairs. À l'opposé, les amitiés entre membres du même groupe ethnique tendent à faire augmenter les perceptions de discrimination sur le campus chez ces individus. L'auteur appelle cette tendance l'hypothèse de la socialisation réciproque par les pairs. Ce lien entre les amitiés intergroupes et la discrimination perçue paraît spécialement fort chez les étudiantes et les étudiants minoritaires, ce qui rejoint les résultats de Laperrière (1996). Sur la base de ces recherches, il nous ait apparu important dans notre analyse de porter attention aux perceptions d'inégalité des statuts entre les groupes, lesquelles peuvent entre autres se manifester par des perceptions de discrimination et de préjugés fondés sur des différences ethnoculturelles. À la suite des préjugés et de la discrimination, c'est aux perceptions de la population étudiante par rapport à l'engagement de leur université envers la diversité que nous nous intéresserons. La prochaine section présente les dimensions que nous avons retenues pour l'analyser.

### *5.2.2. L'engagement de l'établissement envers la diversité*

Lorsque l'on étudie le climat d'une maison de formation supérieure au regard de la diversité de sa population étudiante, une question essentielle, selon Hurtado et *al.* (1998) consisterait à savoir dans quelle mesure les pratiques en classe et sur le campus témoignent du fait que l'inclusion de la diversité ethnique est une priorité institutionnelle. Cette



préoccupation envers l'engagement de l'établissement rejoint une des conditions de l'hypothèse des contacts, à savoir que le contact intergroupe doit être soutenu et encouragé par les autorités pour qu'il résulte par une diminution des préjugés. De même, Laperrière (1998) a mis en lumière l'importance des contextes locaux dans les choix identitaires des individus. En effet, malgré un contexte social marqué par des relations inégalitaires entre les groupes, certains milieux scolaires arriveraient à dépasser ces rapports de force en offrant aux jeunes un espace de sécurité culturelle et de reconnaissance social, rendant ainsi secondaire la défense publique de l'identité ethnique. Dans ces contextes, la participation à une même expérience scolaire et la construction d'un espace non discriminatoire rendrait possible la construction d'une identité plus inclusive qui se caractériserait par la réciprocité des échanges et les adaptations mutuelles. Selon plusieurs auteurs, l'engagement d'un établissement de formation envers la diversité pourrait se manifester par l'inclusion des enjeux liés à la multiethnicité dans le curriculum et dans les activités sur le campus ainsi que par la prise en compte des différents bagages culturels de sa communauté étudiante (Asmar, 2005; Astin, 1993; Chang *et al.*, 2004; Smith et Schonfeld, 2000). Dans leur recherche, cela se traduit concrètement dans les services d'accueil et d'intégration, dans les activités visant la sensibilisation de la population étudiante, dans le support donné en cas de problème à caractère interculturel, par l'intégration d'une vision internationale dans les curriculums ainsi que par les attitudes du personnel enseignant face aux étudiantes et aux étudiants internationaux et immigrants. C'est à ces dimensions que nous nous référerons lorsque nous emploierons l'expression "engagement de l'établissement envers la diversité". Enfin, il faut préciser que la notion d'établissement fera ici référence à l'université fréquentée, plus précisément, à ces politiques, pratiques et services ainsi qu'à celles et ceux qui peuvent représenter l'autorité pour la population étudiante : nous pensons en particulier à la direction et au corps professoral. Avant de conclure cette présentation du cadre d'analyse des interactions et du climat, une dernière remarque relative aux différences entre les groupes est nécessaire.

### **5.3. Des perceptions différentes selon les groupes**

Finalement, pour toutes les dimensions que nous avons abordées jusqu'à présent, un principe important doit être gardé en tête: de la même manière que les individus perçoivent différemment les uns des autres le monde qui les entoure, les membres des différents groupes ethnoculturels ne conçoivent pas leur expérience à l'université de la même façon. En ce sens,

Pettigrew et Tropp, 2006 soulignent que les conditions proposées par l'hypothèse des contacts peuvent être perçues différemment selon les groupes. Par exemple, la définition et la perception de statuts égaux dans une situation peuvent dépendre largement du statut de minoritaire ou de majoritaire dans un contexte donné. En fait, il ressort qu'en général, les groupes historiquement avantagés (hommes, blancs, hétérosexuels) ont tendance à exprimer une vision plus positive du climat sur le campus que le font les membres des groupes traditionnellement opprimés (membres d'un groupe ethnoculturel minoritaire, femmes, gais et lesbiennes) (Hurtado *et al.*, 1998 ; Saenz *et al.*, 2002 ; Sidanius, 2008 ; Worthington, Navarro, Loewy et Hart, 2008). De plus, il semble que les perceptions de discrimination chez des étudiantes et des étudiants minoritaires affecteraient plus négativement et plus directement la qualité des interactions intergroupes que les mêmes perceptions chez celles et ceux faisant partie du groupe majoritaire (Saenz *et al.*, 2007). Par ailleurs, il semble que les étudiantes et les étudiants ayant immigré aient tendance à se montrer plus critiques par rapport à leur expérience à l'université comparativement aux étudiants internationaux, entre autres en ce qui concerne les perceptions de discrimination sur le campus (Asmar, 2005).

En somme, pour toutes ces raisons, il nous a semblé primordial de prendre en compte les perceptions des membres des différents groupes visés par l'étude et de tâcher de ne pas homogénéiser les points de vue des étudiantes et des étudiants internationaux et immigrants. De plus, nous avons cherché à comparer les perspectives des étudiantes et des étudiants étrangers et québécois, en prenant garde de ne pas attribuer toutes différences comme le produit d'une appartenance ethnique en particulier. Ayant expliqué et justifié le cadre que nous emploierons pour analyser les interactions et le climat au regard de notre question de recherche, le tableau ci-bas fait guise de synthèse et de conclusion. Au centre sont résumées les principales dimensions d'analyse retenues, selon les concepts qu'elles visent à éclairer (horizontal) et selon les quatre conditions de l'hypothèse des contacts intergroupes (vertical).



Tableau 2.  
Cadre d'analyse des interactions et du climat à partir des conditions de l'hypothèse des contacts intergroupes

	Interactions coopératives et but commun	Interactions rapprochées	Statuts égaux des groupes	Support des autorités
Interactions interculturelles entre pairs	Qualificatifs Apports Sentiments suscités Degré de proximité Importance Fréquence Lieux et contextes du campus Regroupements ethniques Ouverture envers l'exogroupe			
Climat institutionnel au regard de la diversité			Perceptions de préjugés et de discrimination intergroupe	Perceptions de l'engagement de l'établissement : intégration sensibilisation ouverture des cours, attitudes des profs

Pour résumer, comme le tableau l'illustre, les interactions interculturelles seront analysées en nous inspirant de ce que propose l'hypothèse des contacts intergroupes en matière d'interactions rapprochées et coopératives. Ainsi, seront examinés en particulier les qualificatifs attribués aux interactions entre étudiantes et étudiants québécois et étrangers, leurs apports et les sentiments qu'elles suscitent, leur degré de proximité et l'importance qu'elles revêtent et, enfin, leur fréquence, le tout en fonction des lieux et contextes dans lesquels les interactions se déroulent. Les regroupements ethniques perçus au sein de la population étudiante ainsi que l'ouverture à se faire des amis parmi des membres de l'exogroupe seront aussi examinés. Par ailleurs, nous pouvons voir que le climat institutionnel au regard de la diversité sera considéré à partir des conditions proposées par l'hypothèse des contacts à propos des statuts des groupes et du support des autorités. Ainsi, les perceptions de préjugés et de discrimination sur le campus de la part de la population étudiante et du

personnel enseignant seront analysées de même que les perceptions d'engagement de l'établissement envers la diversité.

## 6. CONCLUSION

Ce chapitre a voulu mettre en lumière les deux concepts principaux sur lesquels s'appuie le cadre conceptuel de cette étude, soit les interactions sociales et le climat institutionnel. Pour ce faire, nous avons d'abord situé nos ancrages théoriques dans une perspective psychosociale et sociologique, pour ensuite clarifier la posture de la recherche en définissant des concepts reliés à la culture et à l'ethnicité. La perspective sociologique de l'interactionnisme nous a ensuite été utile pour définir globalement ce que sont les interactions sociales alors que la présentation des mécanismes de neutralisation de la différence a rappelé que les relations entre les groupes, et en particulier les relations entre les porteurs de culture différente, sont caractérisées par des obstacles de type psychologique. Nous avons ensuite explicité la définition que nous donnons au climat institutionnel et à celui de perception, puisqu'ils sont intimement reliés. Dans une optique d'amélioration des relations entre les groupes ethnoculturels, l'hypothèse des contacts intergroupes (Allport, 1955) a servi d'inspiration et de support à l'analyse des interactions et du climat. À nos yeux, Allport a le mérite d'avoir donné de la crédibilité à l'idée selon laquelle le contexte dans lequel se réalisent les interactions exerce une influence certaine sur celles-ci, tout autant que le font les facteurs psychologiques et les forces historiques et sociales. Or, avant d'explorer les liens entre le climat et les interactions, il semblait prioritaire de chercher à mieux connaître ces deux composantes, isolément dans un premier temps et selon des dimensions spécifiques, puisque ce sont des objets extrêmement vastes. Ainsi, les principales dimensions d'analyse pour les deux concepts qui sont au cœur de cette étude ont été mises au jour ainsi que justifiées en nous basant sur la littérature scientifique. Maintenant que nous avons un cadre pour analyser les interactions et le climat, voyons comment cela oriente et se traduit dans nos objectifs de recherche.



## 7. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Notre objectif général est le suivant :

Décrire les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, immigrants et internationaux de l'Université de Sherbrooke et leurs perceptions du climat institutionnel au regard de la diversité ethnoculturelle de la population étudiante.

Nos objectifs spécifiques sont les suivants :

- 1) Décrire la fréquence et la qualité de ces interactions;
- 2) Décrire les perceptions de ces étudiantes et étudiants au regard des préjugés et la discrimination sur le campus ainsi qu'au regard de l'engagement de l'établissement fréquenté envers la diversité.

À la lumière de ces objectifs, le prochain chapitre fera le lien entre la problématisation de l'objet de recherche, sa conceptualisation et son opérationnalisation en vue de répondre à notre question de recherche. Nous y expliquerons comment, concrètement, nous procéderons pour atteindre nos objectifs en nous appuyant le cadre conceptuel que nous venons de présenter.

### TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE

Pour plusieurs auteurs, la méthodologie est un concept englobant car il renvoie au cheminement, à la logique qui guide les choix du chercheur ou de la chercheuse par rapport à sa façon de réaliser l'ensemble de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 ; Lenoir *et al.*, 2007). Ainsi, comme l'affirment Quivy et Van Campenhoudt (1995), il s'agit d'une «démarche globale de l'esprit qui demande à être réinventée pour chaque travail» (p.4). Pour Lenoir *et al.* (2007), c'est plus spécifiquement au pôle technique de la méthodologie que renverraient les méthodes de recueil et de traitement des données et que l'on qualifie abusivement de méthodologie. Nous comprenons donc que le choix des méthodes de recherche constituerait un des aspects concernés par la méthodologie, et non le seul. En amont des choix davantage "techniques", devraient se trouver les fondements théoriques et épistémologiques de la chercheuse ou du chercheur, fondements qui chapeauteraient l'ensemble du dispositif (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ayant explicité nos assises conceptuelles et théoriques dans le précédent chapitre, nous tâcherons maintenant de clarifier et de justifier les choix concernant l'approche, le type de recherche et la stratégie méthodologique adoptés. Dans un deuxième temps, nous expliquerons en quoi les méthodes mixtes représentent à la fois un avantage et un défi au regard de notre étude, en plus de présenter le design avec lequel nous les emploierons. Nous enchaînerons avec les techniques et les critères sur la base desquels nous constituerons nos échantillons, pour ensuite présenter les deux outils de recueil des données utilisés pour cette étude. Nous mettrons également en lumière leurs limites, leurs forces et leur pertinence par rapport à celle-ci. En dernier lieu, nous expliquerons quelles seront les méthodes d'analyse utilisées pour traiter les données qualitatives, d'une part, et les données quantitatives, d'autre part. Nous conclurons ce chapitre en soulignant les principales considérations éthiques dont nous allons tenir compte tout au long de ce projet de recherche. Mais, d'abord, pour ouvrir cette présentation des différentes facettes de la méthodologie, tâchons d'exposer les "lunettes" avec lesquels nous abordons notre objet d'études, autrement dit, avec quel bagage idéologique et philosophique nous avons entrepris cette aventure.



## 1. LES POSTURES, LES APPROCHES ET LE TYPE DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'inscrit dans une perspective qualitative et adopte une approche compréhensive et constructiviste. L'approche compréhensive postule d'abord que les faits humains et sociaux sont porteurs des significations que les individus, les groupes et les institutions leur donnent, les faisant différer par le fait même des faits des sciences physiques et naturelles. Dans cette optique, l'Homme détient la possibilité de s'ouvrir et de ressentir le vécu d'un autre (Paillé, 2008). D'autre part, dans une approche constructiviste de la recherche, la chercheuse ou le chercheur cherche à saisir le sens que les individus accordent au monde qui les entoure, reconnaissant d'emblée la complexité, la multiplicité et la subjectivité des points de vue. Le présupposé est que ces points de vue sont négociés socialement et historiquement, d'où la pertinence de prendre en compte les dynamiques interactives entre les individus et de reconnaître que le bagage de l'analyste joue aussi sur les interprétations (Creswell, 2003).

De plus, dans une approche constructiviste de la culture, nous adoptons une épistémologie de type relativiste et interprétative, ce qui veut dire que la recherche n'est pas conçue comme une quête de la vérité ni même d'explications (Martin, 2000), bien qu'elle puisse offrir une interprétation d'une réalité basée sur l'observation et l'analyse scientifique des faits. En ce qui concerne la position dite relativiste, celle-ci postule que la culture n'est pas séparable, mais au contraire constitutive des manières d'être et d'agir des individus (Idem, p.88). Bien qu'ils s'éloignent du déterminisme culturel, les courants de définition auxquels nous adhérons ne nient pourtant pas que la culture ait un effet structurant sur les individus : ainsi, comme l'affirme Dasen (2000), « l'individu et la culture se constituent mutuellement » (p. 13). Par opposition, les tenants du positivisme suggéreront plutôt que la culture existe en dehors de l'individu et utiliseront le plus souvent des méthodes quantitatives visant à mesurer l'influence de la « variable culture » ou de ses composantes sur les individus.

À ces paradigmes parfois qualifiés d'objectiviste et de subjectiviste (Lenoir *et al.*, 2007) sont associés des démarches différentes. L'approche constructiviste et compréhensive, souvent accompagnée de méthodes qualitatives, serait fréquemment associée à une démarche inductive. Par rapport à cette dernière, Legendre (2005) indique qu'elle réfère à un processus d'exploration qui s'attarde à l'observation des faits particuliers en vue d'y percevoir éventuellement une logique d'ensemble. Gautier (2004) ajoute que dans une démarche

inductive, c'est de la collecte et du traitement des données qu'émergent certaines théories, ou du moins, certaines généralisations. Dans une démarche déductive, au contraire, la chercheuse ou le chercheur s'appuierait sur une théorie préexistante de laquelle découle une forme plus ou moins rigide d'hypothèse pour appréhender la collecte de données. Dans les faits, peu de recherches s'inscriraient totalement dans l'une ou l'autre des extrémités, elles se situeraient le plus souvent dans l'entre-deux, avec une tendance plus ou moins forte vers l'inductif ou le déductif (Lenoir *et al.*, 2007). À la lumière de ces précisions, nous pouvons affirmer que notre étude se situe réellement dans l'entre-deux. En fait, nous adhérons à l'idée selon laquelle une vérité unique, objective, n'est pas à chercher lorsqu'on s'intéresse au monde des perceptions, et plus généralement aux faits sociaux. Par conséquent, ce sont les réalités subjectives individuelles, ces réalités qui donnent corps aux phénomènes sociaux grâce aux interactions humaines, qu'il faut s'efforcer de comprendre et d'interpréter. Cependant, notre étude s'appuie tout de même sur une fondation conceptuelle solide qui nous a permis d'orienter la collecte des données, d'analyser ces dernières et de tirer des généralisations en relation avec la littérature scientifique sur le sujet.

Finalement, nous pouvons qualifier cette recherche d'exploratoire et de descriptive puisqu'elle contribuera à l'avancement des connaissances en Sciences de l'éducation par l'exploration et la description fine et approfondie d'une problématique relativement peu documentée qui affecte l'expérience universitaire des apprenants (Pascarella et Terenzini, 2005). Pour conclure, notre vision des phénomènes sociaux et culturels, conçus comme des réalités construites et investies par le sens que les acteurs leurs donnent, ainsi que notre désir de comprendre, à partir de la perspective des sujets, nous différencient d'autres visées qui seraient davantage explicatives, évaluatives, positivistes. Ces fondements nous ont menés à adopter un type de recherche qui peut être qualifié de descriptif et d'exploratoire. La prochaine section traite de l'opérationnalisation de ces choix, dans les méthodes de cueillette des données.



## 2. LES MÉTHODES ET LE RECUEIL DES DONNÉES

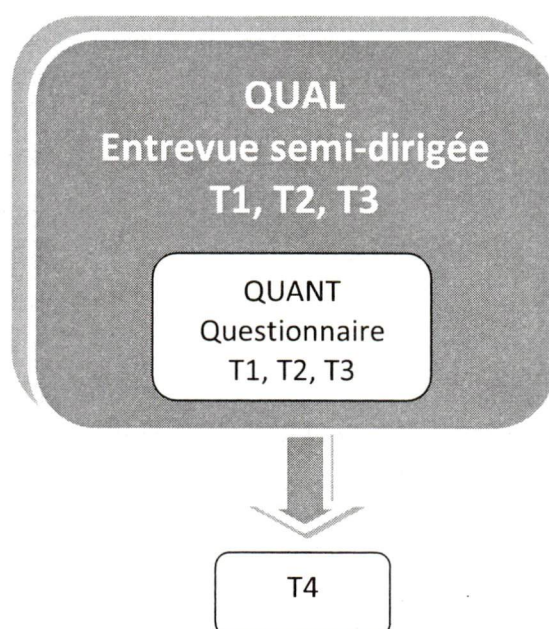
### 2.1. Les méthodes mixtes : description et justification

Comme plusieurs, nous sommes d'avis que les méthodes qualitatives et quantitatives, bien que l'on sépare généralement, sont souvent compatibles et complémentaires, permettant de mieux répondre à la question de recherche et d'enrichir les perspectives (Creswell, 2003 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 ; Lenoir et *al.*, 2007). Parlant de la complémentarité des méthodes de collecte des données, Gautier (2004) dira que la triangulation des données permettrait au chercheur « d'asseoir ses observations sur des bases plus solides » (p.177). Cette triangulation pourrait se faire en ayant recours à des méthodes mixtes. Creswell (2003) qualifie ces dernières de « strategies of inquiry that involve collecting data either simultaneously or sequentially to best understand research problem. The data collection also involves gathering both numeric information (e.g., on instruments) as well as text information (e.g., interviews) so that the final database represents both quantitative and qualitative information » (p.19-20). En effet, nous avons employé des méthodes mixtes, car il nous semble qu'elles ont le potentiel d'éclairer des niveaux de compréhension différents et complémentaires relativement au phénomène qui nous intéresse. Toutefois, l'utilisation de ce type de méthode pose des défis, spécialement à la chercheuse ou au chercheur novice. Parmi celles-ci, soulignons le temps, les compétences et les connaissances requis pour construire à la fois les outils de collecte et d'analyse des données quantitatives et qualitatives. En mot simple, on peut dire que cela nécessite le double du travail. Cependant, nous pensons que l'effort en a valu la chandelle : l'inclusion de méthodes de collecte et d'analyse variées nous a permis de pallier aux limites des méthodes lorsqu'elles sont utilisées seules, des limites que nous évoquerons dans la section présentant les outils de recueil des données. Mais avant, la prochaine section présentera le design de la collecte et du traitement des données.

### 2.2. Le design de la collecte et du traitement des données

Les deux collectes se sont fait durant la même phase de la recherche, soit durant les mois de mai et de juin 2010. La collecte des données quantitatives s'est réalisée quelque peu avant celle des données qualitatives, puisque l'échantillon pour les entrevues est dérivé de

celui pour le questionnaire. Cette façon de procéder nous a permis de pouvoir ajuster certaines questions du guide d'entrevue à la suite du traitement des données quantitatives que nous avons débuté. Lorsque des données qualitatives et quantitatives sont recueillies de façon concurrente dans une même étude, mais que la priorité est donnée aux informations de nature qualitative, il s'agirait de la démarche du *concurrent nest strategy* (Creswell, 2003). Le graphique suivant, inspiré de Creswell (2003) illustre cette démarche méthodologique mixte. L'abréviation QUAL réfère aux données qualitatives et l'abréviation QUAN aux données quantitatives. Les abréviations T1, T2, T3 et T4 signifient respectivement l'ordre chronologique des étapes du recueil, du traitement, de l'analyse et de l'interprétation des données.



Inspiré de Creswell, 2003

Figure 5. Démarche méthodologique mixte choisie : le *concurrent nest strategy*

Ce tableau met en lumière le devis méthodologique que nous avons adopté pour recueillir, traiter, analyser et interpréter des données mixtes. En effet, il nous permet de voir que nous avons procédé à deux collectes des données de manière plus ou moins concomitante, que le traitement et l'analyse des données respectives se sont faits séparément et que l'intégration complète des données s'est fait lors de la phase de l'interprétation. Le design adopté nous a ainsi permis de décrire et de comparer les propos des étudiantes et des étudiants rencontrés par rapport aux interactions et au climat, de façon relativement parallèle d'abord et en les intégrant lors de la discussion et des interprétations ensuite. Maintenant, nous présenterons la population à l'étude et les sous-groupes qui nous ont servi



d'informateurs au sujet de notre objet de recherche. Nous exposerons dans la prochaine section les critères et les techniques sur la base desquels nous avons constitué les échantillons, en plus de présenter leurs caractéristiques, dans un premier temps, pour le questionnaire d'enquête, dans un deuxième temps, pour les entrevues semi-dirigées.

### 3. LA POPULATION À L'ÉTUDE ET LES ÉCHANTILLONS

La notion de population à l'étude fait référence à la totalité des « unités constitutives de l'ensemble considéré [...] ». Ce terme peut aussi bien désigner un ensemble de personnes, d'organisations ou d'objets de quelque nature que ce soit » (Quivi et Van Campenhoudt, 1995, p.160). Pour notre étude, la population étudiée est la communauté estudiantine du campus estrien de l'Université de Sherbrooke. Nous avons recueilli des informations sur une portion de la population étudiée, autrement dit, des échantillons. Pour constituer nos échantillons (celui pour le questionnaire et celui pour l'entrevue), nous avons eu recours à des techniques non probabilistes. Ces techniques ont l'avantage d'être moins coûteuses, plus rapides et faciles à utiliser que les techniques probabilistes. Cependant, elles sont généralement critiquées pour leur moins grande fiabilité (Idem). Une question importante à considérer concernant les techniques d'échantillonnage touche à la représentativité souhaitée des résultats. Une autre, reliée à la première, touche aux contraintes qu'impose l'accès aux personnes ainsi que le temps et les ressources requis : en bref, l'aspect réaliste de la chose. Compte tenu de ces contraintes, notre étude se propose « d'étudier des composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population » (Quivi et Van Campoundth, 1995). Puisque l'échantillon pour les entrevues a été constitué à partir de celui pour le questionnaire, nous décrirons premièrement ce dernier et ferons ensuite de même pour celui des entrevues.

#### 3.1. L'échantillon pour le questionnaire d'enquête

Pour le questionnaire d'enquête, il s'agit d'un échantillon non probabiliste de type *purposive sampling*, c'est-à-dire que nous avons sélectionné des individus spécifiques en vertu de leur capacité à fournir des informations sur le sujet désiré (Tashakkori et Teddlie, 2003). Les individus visés devaient être des étudiantes et des étudiants inscrits dans les facultés d'administration, de génie et des sciences et suivre un cours durant le trimestre d'été

2010. Ces facultés ont été retenues en raison du fait qu'elles comptent les effectifs les plus diversifiés aux plans ethniques de l'université où se déroule l'étude. Ainsi, nous présumons que les étudiantes et les étudiants qui sont inscrits dans ces facultés avaient plus de chance que celles et ceux des autres facultés de vivre des interactions interculturelles dans le cadre de leurs études, et donc, qu'ils seraient mieux en mesure de parler de ces expériences. De plus, le moment du recueil des données est devenu un critère pour la constitution de l'échantillon en raison de contraintes personnelles de la chercheuse.

Le questionnaire a été distribué en version papier et électronique dans le but d'atteindre le plus de gens possible. Pour la version papier, nous avons sollicité, durant l'hiver 2010, la participation de membres du corps professoral dans chacune des facultés ciblées, parfois par l'entremise des vice-doyens ou des vice-doyennes. Cette participation se résumait à accepter que la chercheuse distribue le questionnaire à la fin de deux de leurs cours et que les étudiantes et les étudiants prennent de dix à quinze minutes pour remplir celui-ci. Afin de choisir des groupes qui correspondent à nos critères, nous nous sommes appuyées sur les statistiques portant sur les statuts des effectifs étudiants (internationaux et résidents permanents) provenant du Bureau de la registraire de l'Université de Sherbrooke et sur la connaissance approximative des professeurs et des professeurs du profil ethnique des effectifs de leurs cours. Nous avons également distribué le questionnaire en version électronique à toutes les personnes inscrites à l'été 2010 à la faculté d'administration et à celles des sciences. Puisque nous n'avons pas obtenu l'accord pour passer dans des classes de génie et pour envoyer la version électronique à tous les étudiants et toutes les étudiantes de cette faculté, nous avons dû cibler deux groupes de recherche en particulier qui sont parmi les plus gros et les plus diversifiés au plan ethnique (Centre de recherche sur les infrastructures de béton, Groupe d'acoustique) pour distribuer le questionnaire papier et électronique.

Au total, 263 individus, dont la majorité sont des hommes (58%) ont accepté de remplir le questionnaire en version papier (109) ou électronique (154). La moyenne d'âge est de 23 ans, les plus jeunes ayant 22 ans et les plus vieux 49 ans. 84% sont des citoyens canadiens alors que les non-Canadiens comptent pour 16%. Au sein de l'échantillon, les femmes sont surreprésentées parmi les plus jeunes répondantes et répondants (le groupe d'âge des 19-22 ans) alors que les hommes y sont sous-représentés, selon une faible structure d'association ( $L^2 = 9.760[2]$ ,  $p = 0.008$ ;  $V$  de Cramer = 0.193  $p = 0.009$ ). Nous observons également que les citoyennes et les citoyens canadiens se retrouvent pour la plupart au sein du



groupe d'âge des 19 à 22 ans alors que les non-Canadiens y sont pour leur part sous-représentés. Ces derniers sont fortement surreprésentés chez les sujets les plus âgés, selon une forte structure d'association ( $L^2 = 33.057[2]$ ,  $p = 0.000$ ; V de Cramer = 0.382  $p = 0.000$ ).

Par ailleurs, les sujets canadiens ayant fait leur scolarité secondaire ou préuniversitaire au Québec composent, sans surprise, la majeure partie de l'échantillon (79%). Les personnes en mobilité internationale comptent pour 11% et les personnes ayant un statut d'immigrant pour 4%. Aucune n'avait le statut d'étudiant en échange. Six personnes sont nées à l'extérieur du Canada, mais ont fait leurs études préuniversitaires au Québec. Pour ne pas devoir ignorer ce sous-groupe en raison d'un trop petit nombre de sujets, nous avons fait le choix de les intégrer à la catégorie étudiant canadien puisqu'il est permis de penser que ces individus ont immigré à un jeune âge, vivent au Québec depuis plusieurs années et sont donc bien intégrés. De même, nous avons fait le choix d'inclure les trois personnes nées au Canada, mais qui ont fait leurs études préuniversitaires hors du Québec au groupe étudiant canadien puisqu'ils sont tout de même nés au Canada. Le prochain graphique illustre les régions géographiques de naissance des répondantes et des répondants qui ne sont pas nées au Canada ( $n=52$ ).

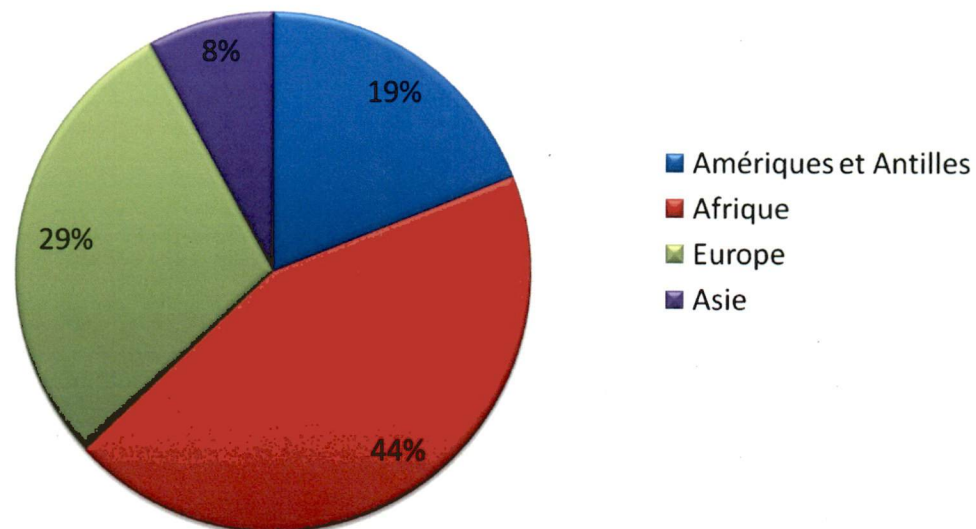


Figure 6. Régions de naissance représentées dans l'échantillon du questionnaire (à l'exception du Canada).

Le graphique met en évidence la prépondérance de l'Afrique comme région de naissance de près de la moitié de ce sous-échantillon. Cette proportion est d'ailleurs plus

élevée que celle qu'on retrouve dans la population étudiante étrangère totale de l'UdeS. Ensuite, l'Europe, suivi des Amériques et des Antilles viennent ensuite, et dans une moindre, la région de l'Asie, du Moyen-Orient et de l'Océanie. Il importe de souligner que le pays de naissance ne prédit pas toujours la citoyenneté et l'auto-identification québécois/étranger. En effet, 52 sujets ne sont pas nés au Canada, 41 sont non-Canadiens et 39 s'identifient comme étudiant étranger. En dernier lieu, environ la moitié des personnes ayant un statut d'international ou de résident permanent sont au Canada depuis plus de cinq ans. Près de deux sur cinq sont arrivés au Canada il y a moins de deux ans et une seule serait arrivée il y a moins de six mois. Lorsque nous croisons la variable de l'âge avec le temps depuis l'arrivée au Canada, nous constatons que les étudiantes et les étudiants étrangers les plus vieux ne sont pas nécessairement celles et ceux qui sont arrivés au Canada il y a le plus longtemps. Au contraire, une forte association est observée entre ces variables : les plus jeunes (19-22 ans) sont fortement surreprésentés parmi celles et ceux qui sont au Canada depuis plus de cinq ans ( $\zeta = -0.52$ ,  $p < 0.001$ ).

Les facultés les plus fréquentées sont celles des sciences (48%) d'administration (35%) et, dans une moindre mesure, de génie (6%). Les facultés des lettres et des sciences humaines (FLSH) (4%) et de médecine (4%) sont aussi représentées, ce qui n'était pas voulu. Cela s'explique d'une part par le fait que des personnes inscrites à la FLSH suivaient un cours à la faculté d'administration au moment de la distribution du questionnaire. D'autre part, des personnes inscrites en médecine ont aussi des cours à la faculté des sciences, ce qui explique que le questionnaire en version électronique les ait aussi rejoints. De plus, il est intéressant de noter que les ÉÉ sont fortement surreprésentés dans les facultés de génie et, dans une moindre mesure, d'administration, alors qu'en sciences, c'est les ÉQ qui sont fortement surreprésentés ( $L^2 = 58.07$  [8],  $p < 0.001$ ; V de Cramer = 0.37  $p < 0.001$ ). Au niveau des cycles d'études, environ sept étudiantes et étudiants sur dix sont inscrits au premier cycle, deux sur dix au deuxième cycle et moins d'un sur dix est inscrit au troisième cycle. Il est à noter qu'il existe une forte structure d'association entre la citoyenneté et le cycle d'études ( $L^2 = 25.757$  [2],  $p < 0.001$ ; V de Cramer = 0.338  $p = 0.001$ ). Les sujets canadiens de notre échantillon sont surreprésentés au premier cycle et sous-représentés au deuxième cycle et plus encore au troisième cycle alors que la situation inverse est observée pour les non-Canadiens.

Nous allons maintenant examiner les structures d'association entre la faculté fréquentée et les variables du genre, du cycle d'études et de la citoyenneté. Le tableau suivant



résume les coefficients de vraisemblance, le nombre de degrés de liberté, le coefficient du V de Cramer et les seuils de signification pour chacune de ces associations significatives. La colonne la plus à droite du tableau indique à quels croisements se trouvent les surpondérations les plus importantes. Cela nous permet de voir d'un coup d'œil quels sous-groupes au sein de l'échantillon sont surreprésentés dans chacune des facultés.

Tableau 3  
Structures d'associations entre la faculté fréquentée et le genre, le cycle, la citoyenneté et le statut lié aux études

	L2	DI	P	V de Cramer	p	Catégories les plus surreprésentées
Genre	22.93	6	0.001	0.28	0.003	Homme : A
Cycle d'études	67.54	10	0.0001	0.37	0.0001	1 <sup>er</sup> cycle : A et S 2 <sup>e</sup> cycle : G 3e cycle : A et G
Citoyenneté	52.29	5	0.0001	0.49	0.0001	Canadien : S

A = administration, G = génie, S = Sciences

Pour finir, soulignons que la plus grande portion de l'échantillon a vécu la majeure partie de leur vie dans une localité du Québec plus petite que Sherbrooke (36%). Montréal et les banlieues de Montréal viennent en deuxième position (24%), suivie des pays autres que le Canada (17%). Près de la moitié de l'échantillon a vécu dans un milieu qu'ils qualifient de très peu diversifié au plan ethnique.

En guise de conclusion, nous retrouvons certaines caractéristiques des populations étudiantes internationales et résidentes de l'UdeS, en particulier leur répartition dans les cycles et dans les facultés. Cependant, la proportion d'ÉI est beaucoup plus élevée dans notre échantillon que dans la population de référence, de même que le nombre de personnes originaires de l'Afrique. Finalement, si la généralisation des résultats à l'ensemble de la population étudiante universitaire du Québec n'est pas atteignable avec ce type d'échantillon, nous pourrions sans doute généraliser avec prudence certaines conclusions à celle de l'Université de Sherbrooke.

### 3.2. L'échantillon pour les entrevues semi-dirigées

En ce qui concerne l'échantillon pour les entrevues, nous avons eu recours à des volontaires pour le constituer. Concrètement, nous avons invité les sujets ayant répondu au questionnaire d'enquête à manifester leur intérêt à participer à une entrevue d'approfondissement, en inscrivant leur adresse électronique dans l'espace prévue à cette fin sur le questionnaire. Sept participantes et dix participants ont répondu favorablement à l'invitation. Bien que nous avions planifié réaliser une douzaine d'entrevues, nous avons finalement interviewé toutes celles et tous ceux qui le voulaient. Toutes les entrevues se sont déroulées sur le campus principal de l'Université de Sherbrooke, dans un local réservé à cette fin, à l'exception d'une qui s'est déroulée au campus de la santé, qui est situé dans un autre quartier de la ville de Sherbrooke. Pour planifier les rencontres, nous avons uniquement contacté les participants et les participants par courriel. Toutes les entrevues ont été enregistrées en format audio afin de pouvoir les retranscrire pour faciliter leur analyse. Elles ont duré entre 28 minutes et 1 heure, avec une moyenne de 42 minutes.

Les caractéristiques principales de l'échantillon sont présentées à l'annexe 1 pour chacune des personnes interviewées selon leur statut d'étudiant québécois, immigrant ou international. Toutefois, il est utile de donner un portrait d'ensemble : l'échantillon se compose d'étudiantes et d'étudiants dans la jeune vingtaine (entre 19 et 25 ans) à l'exception de deux personnes Égyptienne, une femme de 42 ans et un homme de 27 ans. Dix d'entre eux détiennent la citoyenneté canadienne, dont trois l'ont acquis durant les dernières années. Ainsi, de manière plus précise, sept personnes sont nées au Québec, cinq ont immigré et cinq étaient en séjour d'étude au Québec au moment de l'entrevue. Les personnes immigrantes et en mobilité provenaient de l'Afrique noire (3), de l'Égypte (2), de la France (2), de la Colombie (2) et de l'Ukraine (1). Remarquons qu'aucune personne asiatique n'a fait partie de l'échantillon. Six d'entre elles étaient arrivées il y a moins de deux ans, une il y a plus de deux ans et une il y a plus de cinq ans. Aucune n'était arrivée au Canada il y a moins de six mois. Lorsque nous leur demandions si elles avaient plutôt tendance à s'identifier comme étrangère ou comme québécoise dans le contexte universitaire, huit personnes affirmaient se reconnaître plus dans l'appellation québécoise alors que neuf disaient se reconnaître mieux dans celle d'étrangère. Pour certain, la réponse à cette question n'était pas simple : c'était le cas de Maude, une étudiante née en Côte d'Ivoire, mais arrivée enfant au Canada avec ses



parents et de Pedro, un étudiant né en Colombie, mais arrivé au Canada à l'adolescence. La première parlait parfaitement le français et le deuxième l'avait appris à l'école au Québec. Durant l'entrevue, les deux parlaient parfois au nom des Québécoises et des Québécois, parfois au nom des personnes immigrantes.

En ce qui concerne les caractéristiques scolaires, sept sujets étudiaient à la faculté d'administration, six en sciences, trois en génie et une en sciences de la santé. N'ayant pas spécifiquement demandé dans quel programme ils étaient inscrits, nous avons une information partielle à ce niveau : nous savons que six étaient en économie, quatre en chimie, deux en écologie et que les trois personnes inscrites en génie faisaient toutes partie du groupe de recherche sur les infrastructures en béton de l'Université de Sherbrooke. Cette concentration dans quelques programmes s'explique par le fait que le questionnaire en version papier a été distribué dans quelques classes de certains programmes en particulier et dans deux groupes de recherche seulement, en ce qui concerne la faculté de génie. La majorité des personnes qui ont accepté de participer à l'entrevue avaient rempli le questionnaire en version papier dans leur classe. Par ailleurs, plus de la moitié de l'échantillon était dans sa deuxième ou troisième année d'études à l'Université de Sherbrooke (entre quatre et six sessions), ce qui laisse penser qu'ils étaient familiers avec la vie sur le campus. Une seule étudiante internationale de la Colombie, Elisa, était arrivée à Sherbrooke deux semaines avant l'entrevue. Cependant, elle avait déjà vécu l'expérience de l'immersion dans un nouveau système académique à l'étranger, ayant déjà fait une maîtrise en Australie. Finalement, onze sujets étaient au premier cycle, dont les huit qui s'identifient comme Québécois. Toutes les personnes étudiant aux cycles supérieurs (trois au deuxième cycle et trois au troisième cycle) s'identifiaient comme des étudiantes ou des étudiants étrangers.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que cet échantillon est adapté à notre étude principalement au regard de la représentation nombreuse des étudiantes et des étudiants internationaux et immigrants. La diversité des pays de provenance reflète assez bien celle que l'on retrouve à l'Université et la répartition dans les trois facultés ciblées est satisfaisante si on garde en tête que cet échantillon représente des cas suggestifs que nous prendrons en exemple pour mieux comprendre le phénomène qui nous intéresse. L'objectif de diversité des profils a été suffisamment atteint pour obtenir des perspectives variées. Les dernières sections ayant décrit les critères d'échantillonnage et les caractéristiques des échantillons, nous

présenterons dans la prochaine section les outils avec lesquels nous avons réaliserons la collecte des données.

#### 4. LE OUTILS DE RECUEIL DES DONNÉES

De façon générale, on peut dire que les outils de recueil des données sont des dispositifs qui ont pour but « de rassembler concrètement les informations prescrites auprès des personnes ou unités d'observations retenues dans l'échantillon » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Dit autrement, c'est « l'opérationnalisation des choix méthodologiques » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.113). Dans un premier temps, il sera question de l'entrevue semi-dirigée : nous présenterons la forme qu'ont prise les guides d'entrevue ainsi que les principaux thèmes qu'ils contenaient. Nous préciserons également l'utilité de l'entrevue, ses avantages et limites au regard de notre étude. Nous procéderons ensuite dans le même ordre pour le questionnaire d'enquête. Toutefois, afin d'éviter les répétitions, la discussion portant sur les indicateurs et la validation des instruments apparaîtra seulement dans la section traitant de l'entrevue.

##### 4.1. L'entrevue semi-dirigée

###### 4.1.1. *Les forces et les faiblesses de l'entrevue*

Selon Gauthier (2004), l'entrevue est un acte volontaire de partage et de co-construction de sens, une méthode qui permettrait de comprendre plus en profondeur la pensée de la personne interrogée qui se livrerait grâce à une attitude de respect et d'écoute à son égard. Pour étudier les phénomènes psychosociologiques qui émergent des situations de contacts interculturels, Camilleri et Vinsonneau (1996) expliquent que l'entrevue est probablement la méthode la plus couramment utilisée. Selon ces auteurs, il serait pertinent d'utiliser cette méthode en particulier lorsque l'on souhaite recueillir des informations sur les "destins individuels" : par exemple, des données sociodescriptives, des données relatives à l'environnement, des données factuelles et de comportements et des « informations relatives aux représentations, opinions et attentes, au vécu émotionnel, attitudes, préférences et motivations, et toutes formations accessibles par la médiation du langage » (p.164). Parce que l'entrevue peut servir à recueillir tous ces renseignements, mais surtout parce qu'elle peut



contribuer à établir des liens entre ces éléments d'information et qu'elle offre une perspective *emic* des interactions, nous sommes d'avis qu'elle a représenté un outil précieux pour la réalisation de notre étude. De surcroît, une des principales forces de l'entrevue semi-dirigée est sa faible directivité, ce qui nous a permis de récolter les témoignages en respectant le plus possible les cadres de référence des interlocuteurs, leurs catégories mentales et leur langage. Également, ce dispositif comble certaines lacunes du questionnaire d'enquête; nous pensons en particulier au degré de profondeur des informations recueillies.

Par contre, plus que les méthodes d'observation directe, les techniques d'observation indirecte constituent inévitablement une intervention qui modifie le réel. À cet égard, plusieurs auteurs jugent essentiel de rappeler que cette intervention se déroule à l'intérieur d'une interaction socialement située, une interaction structurée entre autres par la relation entre l'enquêteur et le répondant et les représentations mutuelles qui s'y attachent (Gautier, 2004; Quivy et Van Campenhoudt, 1995). En autre chose, il faut reconnaître que le contexte même d'une entrevue crée une relation de pouvoir asymétrique, puisque le chercheur s'assigne le rôle de poser les questions (qu'il a lui-même choisi) et assigne à l'autre le rôle d'y répondre. Si ces considérations sont présentes dans le cadre d'une enquête en milieu relativement homogène, Camilleri et Vinsonneau (1996) précisent qu'elles occupent une place spécialement importante dans les enquêtes en milieu hétérogène. Dans le cas de notre étude, il faut surtout penser au fait que l'appartenance de l'interviewer au groupe ethnique majoritaire peut freiner l'expression d'une ou d'un étudiant issu d'un groupe minoritaire, et ce, pour toutes sortes de raisons : la gêne, le désir de ne pas choquer ou décevoir. À l'inverse, on peut imaginer que des réponses soient amplifiées dans le cas d'une étudiante ou d'un étudiant international ou immigrant qui éprouve des sentiments plus négatifs à l'égard de ces collègues québécois. Dans les cas où l'interviewer et le sujet partagent la même appartenance ethnoculturelle, il est aussi permis de croire que les réponses en ont aussi été influencées. On peut penser, par exemple, à des répondantes et des répondants d'origine québécoise qui "se défoulent" relativement à certaines situations interculturelles jugées négatives. Pour conclure, disons simplement que nous avons réfléchi aux caractéristiques psychosociologiques de la situation dans laquelle ont été produites les données et que nous avons tenté de rendre nos interlocuteurs les plus à l'aise que possible. Sans pouvoir les empêcher, la reconnaissance et la prise en compte de ces influences lors du recueil et de l'analyse des données est ce que nous avons pu faire de mieux.

Par ailleurs, certains se questionneront, avec raison, du motif pour lequel nous n'avons pas eu recours à une méthode d'observation directe. Effectivement, les auteurs dont nous nous sommes inspirées pour définir le concept d'interaction sociale ont largement utilisé ces méthodes, parfois en participant pendant une longue période à la vie collective du groupe étudié en s'efforçant de la bouleverser le moins possible (observation directe de type ethnologique), parfois en observant "de l'extérieur" les phénomènes qui l'intéressent (observation non participante). Si ces méthodes offrent l'authenticité et la spontanéité des événements et des comportements sur le vif, elles présentent entre autres la difficulté d'être accepté comme observateur ou observatrice par les groupes concernés ainsi que l'inconvénient du temps requis pour son utilisation (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). De plus, contrairement à l'observation directe, l'observation indirecte que représente l'entrevue (Lenoir *et al.*, 2007) nous a permis d'accéder à des informations dépassant la stricte situation, par exemple, la manière dont les interactions sont vécues, perçues, évaluées par les sujets; bref les significations qu'ils leur accordent. Aussi, nous avons pu obtenir des informations sur l'histoire personnelle et les expériences passées des sujets, ce que l'observation directe ne permet pas. La prochaine section présentera concrètement les guides d'entrevue que nous avons utilisés.

#### *4.1.2. La présentation des guides d'entrevue utilisés et les opérations de validation*

Visant à nous donner des points de repère, les guides d'entrevue comportent 26 questions ni entièrement ouvertes ni très précises, formulées de la façon la plus neutre possible et qui visent à répondre à nos objectifs de recherche. Deux guides d'entrevue, un pour celles et ceux qui s'identifient comme québécois, l'autre pour celles et ceux qui s'identifient comme étudiant étranger, ont été conçus pour mieux coller à leur réalité respective. Très légèrement différents, ceux-ci sont présentés aux annexes 2 et 3. Lors des entrevues nous avons dans l'ensemble suivi les guides, mais avec flexibilité. Des questions ont été reformulées lorsqu'elles n'avaient pas été comprises clairement et nous avons parfois encouragé les personnes rencontrées à parler, même si cela ne cadrait pas dans le guide d'entrevue, si cela était intéressant pour la recherche. Brièvement, les thèmes abordés sont les interactions vécues avec des collègues étrangers ou québécois, dépendamment du statut auquel s'identifiait la personne (difficultés et obstacles rencontrés dans le cours des interactions, apports, expériences les plus positives et les plus négatives), les perceptions des relations entre les groupes sur le campus (degré de facilité à établir des contacts,



regroupements ethniques), les préjugés et la discrimination ainsi que les perceptions relativement à la réponse de l'Université fréquentée envers la diversité (connaissance et perceptions des activités et services en lien avec l'internationalisation à domicile). Les questions que contenaient les guides d'entrevue visaient à obtenir des explications, des exemples et des expériences vécues par rapport à ces dimensions. Ces dernières représentent en fait les indicateurs qui traduisent, dans le cadre de cette étude, les concepts de qualité des interactions et de climat institutionnel.

Au sujet des indicateurs, Gautier (2004) dira qu'il s'agit de construire une mesure susceptible de bien représenter, dans le langage empirique, le concept que l'on veut observer. L'auteur ajoute que les principaux critères d'appréciation des indicateurs sont, de un, la capacité à fournir des résultats constants (la fidélité), autrement dit, l'habileté de l'instrument de mesurer de la même façon ce qu'il mesure à chaque passation et, de deux, la capacité de représenter adéquatement le concept (la validité), autrement dit, l'habileté de l'instrument à mesurer réellement et complètement ce qu'il est censé mesurer. Il faut souligner que ces critères s'appliquent en particulier à la création des indicateurs pour le questionnaire. Dans le cas des guides d'entrevue, nous avons tâché d'imaginer toutes les possibilités de réponses en procédant à une décentration, c'est-à-dire, en tâchant de nous mettre à la place d'une ou d'un étudiant qui est arrivé depuis peu au pays ainsi qu'à la place d'une personne qui ne connaît absolument rien au sujet qui nous intéresse. Parce que cette façon de faire présente des limites évidentes, nous avons cherché à diminuer les risques de biais en testant les guides d'entrevue auprès de deux personnes (une québécoise, une de l'étranger). Dans le cas du questionnaire d'enquête, onze étudiantes et étudiants dont huit internationaux ou immigrants et trois québécois l'ont préalablement rempli et donné une rétroaction. Enfin, pour nous aider à relever le défi de la rigueur dans la création des instruments, et ainsi diminuer les biais possibles, nous avons validé nos outils avec notre comité de recherche.

Pour conclure, le dernier chapitre a fait le tour de l'outil de collecte de données qualitatives, de ses forces et faiblesses ainsi que des démarches mises en œuvre pour le valider. Les thématiques qu'il contient ont aussi été spécifiées ce qui rendra compréhensible l'explication de la stratégie d'analyse qualitative utilisées. Mais avant d'aborder la question de l'analyse, la prochaine section présentera la méthode utilisée pour recueillir les données quantitatives, soit le questionnaire d'enquête.

## 4.2. Le questionnaire d'enquête

### 4.2.1. Forces et limites du questionnaire d'enquête

Le questionnaire d'enquête est une technique de prélèvement de données qui, à la différence de l'entrevue, consiste à soumettre les sujets à des questions précises, ouvertes ou fermées, et qui les invite à répondre selon un format prédéterminé (Van der Maren, 1996). Un questionnaire fournit une description numérique des tendances, des attitudes et des opinions de la population en étudiant seulement une portion de cette population (Creswell, 2003). Un des principaux avantages du questionnaire d'enquête consisterait en sa capacité de quantifier un grand nombre de données et de procéder à des analyses de statistiques (Gautier, 2004). Pour nous, ce dispositif présentait surtout l'avantage d'écourter la collecte des données et de permettre de généraliser davantage les résultats à la population de référence que nous le permettrait l'entrevue (Creswell, 2003). Par contre, ce dispositif peut être critiqué pour la relative superficialité des réponses obtenues, rendant ainsi l'analyse approfondie d'un phénomène social complexe difficile. De surcroît, la formulation des questions et des catégories de réponses, l'atmosphère qui existe au moment de la passation du questionnaire, ou encore, le choix des indicateurs : tout cela constitue des éléments qui peuvent fragiliser la fiabilité de l'outil (Quivi et Van Campenhoudt, 1995 ; Creswell, 2003 ; Costa-Lascoux, 1994). Par exemple, lorsqu'on utilise majoritairement des questions fermées, les catégories de réponses risquent alors d'être mal comprises ou mal interprétées par les sujets, surtout si ces derniers ont des systèmes de référence éloignés du nôtre. Nous avons tenté de pallier à ce type de biais en validant l'instrument, tel que présenté dans la section précédente.

### 4.2.2. Présentation du questionnaire d'enquête utilisé et de la démarche de construction des échelles

Le questionnaire d'enquête, qui est le même dans sa version papier et électronique, était autoadministré, ce qui veut dire que les répondantes et les répondants l'ont rempli par eux-mêmes, ce qui prenait environ 10 minutes. L'outil, qui est disponible en à l'annexe 4, est composé de 65 items, toutes des questions fermées à l'exception d'une qui visait à permettre l'expression libre de commentaires. Le nombre de réponses valides varie entre 97 et 263. Pour le concevoir, nous nous sommes inspirés de celui créé par Sidanius (2008) dans le cadre d'une étude portant sur l'impact de la diversité culturelle croissante des populations estudiantines ainsi que des pratiques multiculturelles mises en place par les universités



américaines sur les étudiantes et les étudiants universitaires. Nous avons sélectionné, traduis de l'anglais au français et adapté certaines des questions (ainsi que les modalités de réponses) ayant trait, en particulier, aux relations intergroupes, à la perception de l'environnement éducatif, à la qualité et à la fréquence des expériences à caractère interculturelles vécues sur le campus. De plus, plusieurs des questions ont été créées de toutes pièces sur la base de notre cadre de référence. Enfin, malgré que nous voulions travailler à partir de variables scalaires, car elles offrent des possibilités beaucoup plus grandes au niveau des tests statistiques, nous n'avons pas utilisé d'échelles validées par d'autres chercheurs parce que nous n'en avons pas trouvées qui mesuraient exactement ce que nous voulions mesurer ou qui était adaptées au contexte de notre recherche. Nous avons plutôt conçu ou emprunté des questions qui, selon nous, mesuraient différentes composantes d'un même construit et par la suite testé, à l'aide d'une démarche que nous expliquerons maintenant, si ces les réponses obtenues étaient assez cohérentes pour être transformées en une échelle de mesure, une variable scalaire.

Une échelle de mesure est « un ensemble d'éléments portant sur le même construit et dont la somme (la moyenne) représente la quantité du construit pour un sujet donné » (Site SPSS, UdeS). Dans le but de créer des échelles de mesure, nous avons eu recours à l'analyse des facteurs communs. Nous avons eu recours à ce type d'analyse factorielle exploratoire parce qu'elle nous permettait d'expliquer une portion importante de la variance commune à au moins deux variables par un minimum de dimensions (facteurs) et que notre but était de découvrir les construits sous-jacents aux variables. Les conditions minimales étaient respectées : nous avons réalisé l'analyse sur 44 items présentant un format Likert à quatre modalités de réponses et qui avaient un N échantillonnal de plus de 100 sujets. La première étape a été de nous assurer que les postulats étaient respectés. Nous avons d'abord examiné la matrice de corrélation afin de vérifier s'il existait des corrélations minimales entre les items, sans quoi l'analyse factorielle n'était pas à conseiller. Ensuite, le résultat au test de Kaiser-Meyer-Olkin<sup>4</sup> ( $KMO = 0.81$ ) nous a indiqué que la qualité des corrélations inter-items était excellente et celui de sphéricité de Barlett<sup>5</sup> (2032.8,  $p < 0.001$ ) que les variables n'étaient pas parfaitement indépendantes les unes des autres. Enfin, le tableau de la qualité de la représentation nous a indiqué la variance de chaque variable qui pouvait être expliquée par l'ensemble des autres variables (Durant, 2005). Pour maintenir les variables dans la poursuite de l'analyse, le seuil minimal devait être de 0.2. La deuxième étape a été de déterminer le

---

<sup>4</sup> Le critère d'exclusion pour l'indice KMO a été de 0.05.

<sup>5</sup> Le critère d'exclusion pour le test sphéricité de Barlett a été de 0.05.

nombre de facteurs à extraire afin de représenter aux mieux les items restants. Pour ce faire, nous avons utilisé le critère de Horn qui est plus sévère que celui du coude de Cattell et celui de la valeur propre initiale. Ce test suggérait de conserver trois facteurs. Dans un troisième temps, la rotation<sup>6</sup>, une opération réalisée dans le logiciel, facilite l'interprétation des facteurs en faisant ressortir un ensemble restreint et unique de variables qui les déterminent. À partir de l'examen de la matrice des composantes après rotation, il s'agissait de déterminer la combinaison de variables qui était la plus associée à chacun des facteurs que nous avons conservés. Pour parler d'un facteur, un minimum de trois variables devait corrélérer entre elles à une saturation supérieure à 0.5<sup>7</sup> tout en se distinguant des autres ensembles de variables par au moins 0.35 point de différences dans la matrice des composantes après rotation (Garson, 2010). De surcroît, pour déterminer les variables à conserver, il va sans dire que la cohérence avec la littérature scientifique, notre cadre conceptuel ainsi que le bon sens ont été des critères cruciaux. Nous avons ainsi trouvé que trois facteurs représentaient au mieux la structure factorielle, lesquels ont été nommés : qualité des interactions, perceptions de discrimination et perception d'engagement de l'établissement envers la diversité. Les variables qui ont été retenues pour chacun des facteurs sont présentées à l'annexe 5.

Finalement, ayant identifié les trois facteurs et les variables qui les déterminent, nous avons pu calculer les trois échelles, une opération réalisée par le logiciel. Les caractéristiques des échelles seront présentées lors de la présentation de la nature des variables, à la section 4.2.3. Mais avant, une dernière information reste à préciser : la fidélité des échelles créées. Cette dernière a été évaluée à l'aide du test d'Alpha de Cronbach, lequel nous permet de vérifier que les scores obtenus par une personne sont stables dans le temps et que tous les items qui constituent l'échelle mesurent bel et bien le même construit. Les coefficients obtenus, soit 0.85 pour l'échelle qualité des interactions, 0.86 pour celle de perceptions de discrimination et 0.79 pour celle d'engagement de l'établissement, indiquent que les échelles ont une cohérence interne satisfaisante<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> La rotation orthogonale VARIMAX a été utilisée, car elle indique que les facteurs sont uniques et indépendants les uns des autres.

<sup>7</sup> Malgré que des auteurs suggèrent un point de coupure de 0.40 comme critère de conservation d'une variable ou même plus bas dans le cas de l'analyse exploratoire, nous avons choisi d'en appliquer un plus sévère, soit 0.50, puisque la consistance interne de l'échelle est plus forte lorsque le point de coupure est plus haut (Garson, 2010).

<sup>8</sup> Pour que l'échelle soit considérée fiable, les coefficients de consistance interne devaient dépasser le seuil minimal requis de 0.7 (Nunnally, 1978).



Pour terminer, lorsqu'une variable corrélait fortement sur plus d'un facteur ou qu'elle ne répondait pas aux critères de conservation, elle n'était tout simplement pas attribuée à un facteur en particulier. Pour cette raison, nous n'avons pas pu construire d'échelles de mesure à partir des items relatifs à la fréquence des interactions et aux perceptions de préjugés, ce que nous avions souhaité au départ. La démarche de construction des échelles étant maintenant résumée, le prochain paragraphe présentera la nature des variables mobilisées pour atteindre chacun de nos objectifs.

#### *4.2.3. La présentation de la nature des variables*

Premièrement, le tableau suivant présente la nature des variables de contexte utilisées pour décrire l'échantillon ainsi que pour nuancer les réponses des sujets en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires. Le tableau illustre également le nombre de modalités de réponse, le nombre de réponses valides et manquantes pour chacune des variables. Celles qui sont surlignées en gris ont été considérées pour les mesures d'association, alors que les autres ont uniquement été considérées pour la description de l'échantillon, car elles s'éloignaient de nos préoccupations premières et étaient moins appuyées par la documentation scientifique.

Tableau 4  
Présentation de la nature des variables qualitatives utilisées et du nombre de  
répondants pour chaque variable

Titre de la variable recatégorisée	Nature de la variable	Nombre de modalités	Nombre de réponses valides	Nombre de valeurs manquantes
Genre	Nominale	2	261	2
Âge	Ordinale	3	257	6
Citoyenneté	Nominale	2	262	1
Faculté fréquentée	Nominale	5	253	10
Cycle d'études	Ordinale	3	256	7
Région de naissance	Nominale	4	52	211
Statuts liés aux études (Canadien, immigrant, international)	Nominale	3	255	8
Auto-identification ethnique	Nominale	2	236	27
Temps depuis l'arrivée au Canada <sup>9</sup>	Ordinale	4	73	190
Lieu de provenance au Québec <sup>10</sup>	Nominale	4	212	51
Proportion de diversité ethnique du milieu d'origine	Ordinale	5	256	7

Il est à noter que les variables âge, région de naissance et statut ont été recatégorisées afin de pouvoir réaliser des tests statistiques plus poussés. De plus, si la variable région de naissance est intéressante à considérer dans une étude comme la nôtre, elle présente aussi des risques, entre autres celui de ne vouloir rien dire (ex. : une personne est née dans un pays, mais n'y a jamais vécu). Nous aurions pu faire le choix de considérer la variable région de provenance à la place, mais celle-ci présente le même risque (ex. : un individu vient d'arriver d'un pays où il a vécu qu'une année ou deux). Puisque la plupart des statistiques gouvernementales et institutionnelles consultées prennent en compte la variable région de naissance, nous avons finalement choisi d'utiliser cette dernière nous aussi. Finalement, six variables de contexte n'ont du tout été considérées dans les analyses en raison d'une trop grande quantité d'informations dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, parce que

<sup>9</sup> Étudiants étrangers seulement.

<sup>10</sup> Étudiants ayant indiqué avoir vécu la majeure partie de leur vie au Québec seulement.



l'information qu'elles fournissaient n'était pas pertinente ou que le nombre de réponses était trop peu élevé. Il s'agit des items 2, 3, 6 et 7, 8 et 9.

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne l'objectif visant la description des interactions; deux dimensions ont été traitées : la qualité et la fréquence. D'abord, dix items du questionnaire s'intéressent à la fréquence des interactions entre les ÉÉ et les ÉQ (Q.15 à 23). Ces variables sont de natures ordinales et comptent quatre modalités de réponses, allant de jamais à très souvent. De plus, l'échantillon devait répondre à deux questions (Q 41 et 44) concernant leur perception au regard des regroupements ethniques au sein de la population étudiante, en choisissant une des quatre modalités de réponse sur un format Likert à quatre modalités de réponses, allant de tout à fait en désaccord à tout à fait d'accord. Ensuite, au niveau de la qualité des interactions, nous avons utilisé deux variables ordinales (Q. 40 et 42) avec les mêmes modalités de réponses qui visaient à décrire les perceptions au regard de l'existence de conflits ou de problèmes entre les étudiants québécois et étrangers en général. Deux autres variables ordinales (Q. 38 et 39) dont les quatre modalités de réponse représentent des proportions (0 à 25% ; 26 à 50%, etc.) nous ont informées sur l'ouverture des ÉÉ à se faire des amis parmi les ÉQ ainsi que le contraire. Finalement, le tableau suivant fait la synthèse des principales caractéristiques de l'échelle qui nous a permis de mesurer la qualité des interactions.

Tableau 5.  
Présentation de la nature et de la distribution de l'échelle mesurant la qualité des interactions

Titre de la variable	Nombre de modalité (format des réponses originales)	Variation possible du score	Moyenne	Écart type	Variance	Nombre de réponses valides
Échelle qualité des interactions	4	8 à 32	24.7	4.9	24.4	202

Soulignons que pour cette échelle, un score de dix est l'indice minimal de la qualité des interactions et un score de quarante représente l'indice maximal.

Troisièmement, en ce qui concerne l'objectif visant la description du climat institutionnel, nous avons d'abord eu recours à trois variables ordinales (Q. 35, 36 et 37) qui visaient à mesurer les perceptions de préjugés de la part de la population étudiante et de la

part du corps professoral. Ces variables ont quatre modalités de réponse qui prennent la forme de proportion (0 à 25% ; 26 à 50%, etc.). En dernier lieu, le tableau ci-bas illustre les principales caractéristiques des échelles qui ont servi à mesurer les perceptions de discrimination sur le campus ainsi que les perceptions d'engagement de l'établissement envers la diversité.

Tableau 6.  
Présentation de la nature et de la distribution des échelles mesurant les perceptions de discrimination et d'engagement de l'établissement

Titre de la variable	Nombre de modalité (format des réponses originales)	Variation possible du score	Moyenne	Écart type	Variance	Nombre de réponses valides
Échelle de discrimination	4	5 à 20	8.2	3.1	9.5	242
Échelle d'engagement de l'établissement envers la diversité	4	7 à 28	17.8	3.8	14.2	235

Soulignons que pour l'échelle de discrimination, un score de 7 est l'indice minimal de perception de discrimination sur le campus et un score de 28 représente l'indice maximal. De même, pour l'échelle d'engagement de l'établissement envers la diversité, un score de 8 représente l'indice minimal de perception d'engagement et un score de 32, l'indice maximal. Finalement, le lecteur remarquera que certaines questions qui apparaissent dans le questionnaire n'ont pas été mentionnées jusqu'à présent. Une des raisons est que nous avons trop d'informations à notre disposition compte tenu du cadre restreint d'un mémoire de maîtrise. Conséquemment, nous avons choisi de traiter uniquement les variables les plus étroitement liées à notre question de recherche, ce qui nous a poussées à exclure les questions 11, 12 et 13. De plus, certaines des variables qui ont été retirées au fil de la démarche de construction des échelles n'ont pas été considérées aux fins de l'analyse, lorsque cela n'était pas essentiel pour répondre à nos objectifs de recherche. C'est le cas des items 24, 29, 25, 34, 50 et 59.

Pour conclure, les méthodes de recueil de données sélectionnées présentent de nombreuses différences dans leurs formes, leurs forces et leurs limites. D'un côté, le questionnaire tend à une vision globale et plus représentative, de l'autre, l'entrevue permet



d'approfondir et de nuancer les réponses obtenues. Les deux devaient être conçus dans un esprit de cohérence et de complémentarité. Nous ne prétendons pas avoir pu éviter tous les biais associés à leur conception, en particulier ceux causés par notre peu d'expérience. Néanmoins, les outils de recueil des données traduisent le plus fidèlement possible notre question de recherche et se fondent sur la lecture conceptuelle que nous avons faite de notre objet de recherche. La prochaine section présentera la logique et les procédures qui ont guidé l'extraction des résultats de l'imposante quantité d'informations découlant du recueil des données.

## 5. L'ANALYSE DES DONNÉES

Par rapport au concept d'analyse, Lefrancois (1991) la présente comme une façon de décomposer le contenu pour voir les liens. Cette décomposition ou analyse pourrait alors être de type qualitatif ou quantitatif. Dans le cas qui nous concerne, nos outils de collecte nous ont permis de recueillir deux types de données : des quantitatives et des qualitatives. Pour analyser les premières, nous avons utilisé une méthode d'analyse statistique alors que pour les deuxièmes, c'est à une analyse de contenu thématique que nous avons procédé. Ces analyses se font faites concurremment, de façon parallèle, en utilisant les méthodes qui leur sont habituellement réservées, mais avec des catégories d'analyse similaires. Ces thèmes ou catégories d'analyse proviennent principalement des questions du guide d'entrevue et du questionnaire d'enquête, lesquelles traduisent *grosso modo* nos questions de recherche. Comme l'affirme Paillé (2008), durant la phase d'analyse « il faut constamment garder en mémoire que les questions de recherche et les questions d'interview (et du questionnaire)<sup>11</sup> constituent le centre de la recherche » (p. 182).

Par ailleurs, lors de la phase d'analyse des données, nous devons une fois de plus être vigilantes par rapport à certaines particularités de la recherche interculturelle. En effet, il semble possible d'analyser une relation, une situation ou une personne en appliquant une grille de lecture fondée sur l'appartenance ethnique. Dans ce cas, un dérapage dont il faut se méfier est d'attribuer toutes différences sociales à des facteurs ethniques ou culturels en écartant les différences individuelles, les inégalités sociales et les conditions économiques (Costa-Lascoux, 1994 ; Vermès, 2008). Comme l'affirment Garson et Thoreau (1999) et

---

<sup>11</sup> Ajout de l'auteur.

McAndrew (1994), la nationalité et le lieu de naissance ne peuvent prédire un comportement culturel spécifique : d'un côté, on peut avoir quitté son pays natal à un âge plus ou moins avancé, avoir vécu ou non dans différents pays avant la dernière migration, entretenir ou non des relations avec des membres de sa communauté d'origine. D'autre part, une personne peut avoir été socialisée selon des normes atypiques dans le pays d'origine ou selon une culture de classe qui rejoint celle qui l'entoure dans la société d'installation. Nous avons été vigilantes par rapport au risque de procéder à une interprétation « culturalisante ou ethnicisante », en particulier lorsqu'est venu le temps de comparer les propos des étudiantes et des étudiants québécois, internationaux et immigrants récents au regard des interactions et des perceptions du climat. Avec le souci de « relativiser la puissance d'explication qu'on prête aux différences culturelles » (Larose, 1994, p.82), même si des variables touchent à la citoyenneté, à la langue maternelle ou au pays de naissance, l'analyse n'était pas uniquement fondée sur les différences qui peuvent exister en fonction de ces catégories de réponses. L'objectif était plutôt de décrire comment sont vécus certains aspects de l'expérience universitaire, par différents individus, tout en reconnaissant les caractéristiques sociodémographiques les plus pertinentes. Ces précisions faites sur la prise en compte des variables culturelles et ethniques dans l'analyse et sur la procédure employée pour analyser des données mixtes, nous allons maintenant présenter de manière séparée les stratégies d'analyse utilisées

### **5.1. La stratégie d'analyse de contenu thématique**

L'analyse qualitative peut être définie « comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. La logique à l'œuvre participe à la découverte et à la construction de sens. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet » (Paillé, 2008, p.6). Plus spécifiquement, l'analyse de contenu servirait à condenser, résumer, systématiser la pensée des énonciateurs ou encore à examiner l'importance relative de différentes énonciations (Van der Maren, 1995). À l'intérieur de la grande famille des méthodes d'analyse de contenu, celle que nous adoptons est l'analyse thématique. Paillé (2008) en résume ainsi les grandes lignes :

Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec



l'orientation de la recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus (...) (p.162).

Cette méthode d'analyse a donc une fonction de documentation et sert bien la description. Ces définitions sont en accord avec l'approche compréhensive et descriptive de cette recherche, puisque nous visons à mettre de l'avant les perspectives des sujets qui sont impliqués dans la situation sociale qui nous intéresse et à faire ressortir les divergences et les convergences entre les propos recueillis. Concrètement, pour y arriver, plusieurs étapes ont été nécessaires. La première étape pour procéder à une analyse thématique de nos verbatim d'entrevue a été d'en faire la transcription intégrale, de manière à en faire une lecture approfondie. Deuxièmement, la démarche de thématisation, ou autrement dit, les opérations de codage sont à entreprendre. La nôtre s'est appuyée sur le logiciel d'analyse qualitative informatisée NVivo 8. Le principe à la base du logiciel NVivo, repose sur la décontextualisation-recontextualisation du corpus (Deschenaux, 2007). La décontextualisation consiste à extraire de son contexte une portion du corpus (souvent appelée unité de sens) afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier. Dans le langage du logiciel, on parle ici de codage. La recontextualisation se réalise, quant à elle, en amalgamant les codes ou les catégories préalablement décontextualisés pour en faire un tout intelligible et porteur de sens.

Notre démarche de thématisation a été séquentielle, c'est-à-dire que nous avons commencé par analyser un extrait du corpus, en vue de dégager une liste de thèmes provisoires, qui ont été graduellement nommés, définis, hiérarchisés et constitués en une sorte de fiche ou "d'arbre" thématique. Mais qu'est-ce qui justifie l'utilisation d'un thème plutôt qu'un autre? À partir de quels critères certains passages du texte ont été retenus et d'autres pas? Se posent ici les questions centrales de la détermination des unités de sens et des thèmes d'analyse (Paillé, 2008 ; Van der Maren, 1995). En réponse à la première question, les thèmes retenus représentent un mélange entre ceux préétablis dans le questionnaire d'entrevue et ceux qui sont ressortis des données recueillies. Par exemple, nous avons commencé par classer des extraits d'entrevues selon qu'ils traitaient de nos dimensions d'analyse initiales, soit la qualité des interactions (aspects positifs et négatifs), les regroupements ethniques, les préjugés, la discrimination et l'engagement de l'établissement. Nous avons ensuite subdivisé

les grandes dimensions en plusieurs plus précises : par exemple, le nœud discrimination a été subdivisé selon les types d'acteurs dont les sujets parlaient en relation à la discrimination (étudiants québécois, étudiants étrangers, professeur). Enfin, des sous-thèmes se sont aussi manifestés plus ou moins comme des surprises, par exemple, nous avons créé les sous-nœuds « profondeur des interactions » et « obstacles aux interactions » puisque les propos spécifiques en ce sens étaient très nombreux et intéressants. Pour résumer, il s'agit d'un codage mixte, un type de codage qui répondrait bien aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire (Van der Maren, 1995). En dernier lieu, il est à noter que ce ne sont pas tous les thèmes créés qui ont été utilisés dans les présentations des résultats. Certains ont été mis de côté, car ils s'éloignaient de nos objectifs.

Comme méthode de codage, lorsque la grille de codage a été stabilisée, nous avons utilisé une de type *bottom-up*, c'est-à-dire que nous codions des extraits relativement courts en fonction de sous-dimensions précises. Les extraits ont une longueur moyenne d'environ deux phrases. En réponse à la question de la détermination des unités de sens, nous avons conservé les extraits qui nous informaient clairement par rapport à nos questions de recherche. Lorsqu'un extrait nous informait sur plusieurs dimensions à la fois (par exemple sur les préjugés et les expériences négatives vécues), nous n'hésitions pas à le classer sous plus d'un nœud. De plus, si plusieurs extraits d'une entrevue mettaient de l'avant la même idée, nous codions tous les passages de manière à mieux saisir les subtilités de l'idée. Cependant, lorsque nous voulions savoir quelle était l'importance de cette idée par rapport à une autre (par exemple, combien de personnes ont tendance à dire qu'il y a des préjugés envers les ÉÉ sur le campus par rapport à ceux qui disent le contraire), nous considérions le nombre de sujets qui s'était prononcé en ce sens et non pas le nombre d'extraits.

Par ailleurs, durant le temps fort des opérations de codage, nous avons porté une attention spéciale à la forme des questions du guide d'entrevue afin de vérifier que les réponses n'aient pas été biaisées par celles-ci. En cas de doute, nous avons placé les extraits problématiques sous un nœud libre regroupant les passages à surveiller. Dans la même optique, nous avons créé des nœuds libres intitulés Passages à revoir et Perles, le dernier regroupant les extraits que nous jugions les plus intéressants. À une étape avancée de l'analyse, nous avons commencé à utiliser des mémos dans le logiciel NVivo pour consigner les liens que nous voyions entre les extraits codés et des éléments de notre cadre conceptuel, nos questionnements ainsi que des réflexions relatives aux dimensions qui étaient devenues



centrales pour notre analyse. De plus, pour explorer les profils des répondantes et des répondants en rapport avec les dimensions analysées (par exemple, pour savoir quelles sont les caractéristiques sociodémographiques des gens qui pensent qu'il y a des préjugés envers les ÉÉ), nous avons utilisé la requête d'encodage matriciel, une fonction du logiciel NVivo. Celle-ci nous a permis de croiser des données sociodémographiques avec certaines dimensions ou sous-dimensions de notre arbre d'analyse. Nous nous sommes concentrées sur cinq variables sociodémographiques en particulier : le genre, la faculté, le cycle d'études, l'auto-identification ethnique et le statut lié aux études.

Maintenant que nous avons présenté les grandes lignes de la démarche d'analyse qualitative utilisée, nous ferons de même avec l'analyse des données quantitatives.

## **5.2. La stratégie d'analyse statistique et la description des tests statistiques utilisés**

Pour synthétiser la stratégie d'analyse statistique, le tableau présenté à l'annexe 6 est d'une grande utilité. Celui-ci présente, de gauche à droite, les tests statistiques utilisés et de leur utilité, il indique ensuite quels sous-objectifs ces tests visent et, enfin, quelles variables de contenus et de contexte seront mobilisées pour effectuer le test. Comme nous pouvons le voir, la première étape de l'analyse a été de décrire l'échantillon à l'aide de statistiques descriptives et de mesures d'associations, une description que nous avons présentée à la section 3.1. Ensuite, nous avons suivi une démarche d'analyse semblable pour répondre aux sous objectifs reliés à la description des interactions qu'à ceux reliés au climat institutionnel. En résumé, pour les variables ordinales, nous avons commencé par compiler des statistiques descriptives illustrant la répartition des réponses obtenues pour chacun des thèmes. Ensuite, nous avons eu recours à des mesures d'association dans le but de vérifier s'il existe des relations (et le cas échéant, leur force et leur direction) entre les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des sujets et les variables de contenus. Pour ce faire, nous avons fait le choix d'utiliser le test du coefficient de vraisemblance plutôt que celui du Chi-deux. La raison derrière ce choix est que le nombre de modalités de réponses pour chacune des variables croisées sera souvent inégal, ce que le Chi-carré ne tolère pas bien (Kraemer, 2000).

Après avoir testé l'existence d'une association significative entre deux variables nominales ou entre une variable nominale et une variable ordinale considérée nominale, nous

avons eu recours au test du V de Cramer afin de vérifier la force de cette association<sup>12</sup>. Ce test s'appliquant au croisement de variables qualitatives et n'étant pas sensible au nombre de catégories de réponses des variables croisées, il correspond bien à la nature de plusieurs de nos variables. Par contre, lorsque nous voulions croiser des variables ordinales entre elles, c'est le test de corrélation de Spearman que nous avons utilisé. Cette statistique non paramétrique permet de vérifier la force de la relation entre deux variables ordinales et de calculer une corrélation sur un petit échantillon<sup>13</sup>. Enfin, le nombre de sujets concernés par la variable temps depuis l'arrivée au Canada étant répartis très inégalement entre les catégories de réponses et étant relativement peu élevé (N= 73) par rapport au nombre de catégories de réponses possibles (16) lors des croisements, la recherche d'une relation de prédiction n'était pas pertinente. Nous avons plutôt eu recours au test du Gamma de Goodman-Kruskall qui permet de vérifier l'existence et la force de l'association entre des variables ordinales indépendamment du nombre de catégories des variables croisées. Dans ce cas, les bornes d'interprétation des coefficients d'association ont été mobilisées.

Dans le cas des variables scalaires (échelle de qualité des interactions, échelle de perception de discrimination et échelle d'engagement de l'établissement), nous avons analysé l'effet des variables de contexte, en recherchant les différences de moyennes entre les sous-groupes à l'aide de tests T de student et de l'Anova. Le premier vise à comparer les moyennes de deux échantillons présumés indépendants (par exemple les hommes et les femmes). Une condition est nécessaire pour pouvoir appliquer le test T de Student sans correction : l'homogénéité des variances. Le test de Levene nous a permis de vérifier si les variances de nos distributions sont homogènes<sup>14</sup>. Notons que dans le cas de notre étude, le seuil de signification du test de Levene était supérieur à 0.05 pour tous les facteurs analysés, ce qui veut dire que les variances étaient toutes homogènes. Nous avons interprété la valeur du F de Fisher à l'égard de son degré de liberté et du seuil de signification associé, ce qui sera illustré dans les tableaux présentant les résultats dans le chapitre suivant. Dans un deuxième temps,

---

<sup>12</sup> La valeur du coefficient sera interprétée en nous appuyant sur les bornes d'interprétation des coefficients d'association. Ces bornes varient entre 0 et 1, où 0 représente une absence de relation et où 1 représente une relation parfaite.

<sup>13</sup> Le coefficient sera interprété à l'aide des bornes d'interprétation des coefficients de corrélation. Ces bornes varient entre -1 et 1 où un coefficient -1 signifie une association négative parfaite et un coefficient de 1 signifie une relation positive parfaite.

<sup>14</sup> Lorsque le seuil de signification du test de Levene est inférieur à 0.05, nous rejetons l'hypothèse nulle qui stipule qu'il y a égalité des variances et par conséquent, nous considérons une correction au niveau des degrés de liberté. Quand le seuil de signification est supérieur à 0.05, nous acceptons l'hypothèse nulle disant qu'il y a égalité des variances. La valeur du T de Student sera alors sélectionnée à l'égard du degré de liberté et du seuil de signification associé.



pour vérifier l'effet des variables faculté, statut, région de naissance, âge et temps depuis l'arrivée au Canada sur les variables scalaires, nous avons effectué le test de l'Anova puisqu'il permet de comparer la variance des moyennes des variables catégorielles lorsque le nombre de catégories est de plus de deux. Les échantillons étaient indépendants et nous avons validé que les distributions des échelles à l'étude étaient normales. Le test de Levene a encore une fois été fait pour chaque croisement. Lorsque le coefficient d'Anova était significatif, afin de repérer quelles moyennes se distinguaient significativement des autres parmi les sous-groupes, nous avons appliqué le test post-hoc de Scheffé. Nous avons sélectionné ce test en particulier puisqu'il s'applique bien aux variances homogènes et aux échantillons ayant un grand nombre de sujets. Finalement, dans le but d'adresser notre hypothèse interprétative, nous avons vérifié l'existence, la force et la direction des relations entre la variable qualité des interactions, d'une part, engagement de l'établissement envers la diversité et perceptions de discrimination, d'autre part. Pour ce faire, le test de corrélation de Pearson a été effectué. Enfin, nous avons finalement réalisé des tests de régression simple entre ces variables scalaires afin d'explorer les relations de prédiction entre la qualité des interactions interculturelles et les perceptions du climat.

Pour conclure, nous pouvons dire que cette stratégie d'analyse statistique est complète puisque nous avons exploré toutes les possibilités qu'offraient les variables, à l'aide des tests appropriés à leur nature. Elle peut aussi être qualifiée de conventionnelle, puisqu'elle part des tests statistiques les plus simples, jusqu'aux plus complexes. Cette démarche vise à offrir une description systématique et nuancée du phénomène étudié sur un échantillon plus large que celui ayant participé aux entrevues. Les résultats provenant de l'analyse statistique seront mis en parallèle avec ceux provenant de l'analyse qualitative, permettant ainsi que dégager avec plus de certitude des tendances et des contradictions. Avant de clore le chapitre de la méthodologie, nous terminerons en résumant les principales considérations éthiques dont il nous a fallu tenir compte.

## 6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Selon Gauthier (2004), l'éthique « cherche à garantir à tout le monde droits et bien-être » (p.262). Des politiques institutionnelles sont en place à ce sujet à l'Université de Sherbrooke et doivent être respectées par les chercheuses et les chercheurs. En ce sens, nous

avons déposé notre projet de recherche le 31 mars 2010 au comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales dans le but d'obtenir l'approbation pour recueillir des informations auprès d'humains. Nous avons obtenu l'autorisation pour débiter le recueil des données le 1<sup>er</sup> mai 2010. Il est à noter que la participation à l'entrevue semi-dirigée ou le fait de remplir le questionnaire d'enquête ne présentait aucun risque majeur pour les sujets. Nous avons tout de même précisé à ces derniers qu'ils pouvaient en tout temps choisir de ne pas répondre à des questions qu'ils trouvaient dérangeantes et rappeler la possibilité d'interrompre en tout temps l'entrevue dans le cas où le sujet le souhaitait. Nous avons également mis l'accent sur la nature facultative et confidentielle de la participation à la recherche. Enfin, nous avons expliqué que le bénéfice principal de la participation à l'étude consistait en la satisfaction de contribuer à l'amélioration des relations interculturelles et du climat à l'université fréquentée.

Afin de permettre un consentement libre et éclairé, nous avons élaboré deux formulaires de consentement (une pour les entrevues et une pour le questionnaire) présentant les risques et les bénéfices associés à la participation à l'entrevue, les usages que nous ferons des informations recueillies ainsi que les grandes lignes de notre projet de recherche. Ces formulaires, légèrement différentes, sont présentées en annexes 7 et 8. Tel un contrat, il devait être signé en deux exemplaires, l'un étant gardé par la chercheuse et l'autre par le participant ou la participante, avant le début de l'enregistrement de l'entrevue ou avant de commencer à remplir le questionnaire. Dans le cas du questionnaire en version électronique, l'acceptation de le remplir faisait office de consentement. Enfin, lors de la passation du questionnaire papier, pour minimiser les risques sociaux associés au fait que les étudiantes et les étudiants soient en quelque sorte captifs de leur cours, nous nous sommes assuré qu'aucune pression ne soit mise sur ces derniers par leur professeur ou leur professeure afin qu'ils participent à la recherche. Aussi, nous avons nous-mêmes recueilli les questionnaires remplis, de sorte que la professeure ou le professeur ne puisse les voir.

De plus, afin d'assurer le respect du droit à la vie privée des personnes participant à l'entrevue, toutes les informations permettant leur identification ont été changées lors de la retranscription. Ainsi, les noms des personnes ont été modifiés par des noms fictifs, lesquels seront utilisés dans la présentation des résultats. De même, les personnes qui ont rempli le questionnaire n'avaient pas à indiquer leur nom, à l'exception de celles qui souhaitaient participer à l'entrevue. Les enregistrements audio des entrevues et les questionnaires ont été



utilisés aux seules fins du traitement et de l'analyse des données. Les premiers sont conservés sur notre ordinateur personnel et protégés par un mot de passe, les deuxièmes sont conservés sous clé, dans notre bureau à l'université. Seuls les membres du comité de direction et la chercheuse principale ont accès aux données. Ces dernières seront conservées cinq ans après la fin du projet, puis détruites. Les données anonymisées pourront être utilisées lors de la diffusion des résultats, par exemple, dans des articles scientifiques ou dans des congrès.

## 7. CONCLUSION

Le dernier chapitre a fait la démonstration de l'approche, des méthodes et des stratégies d'analyse déployées pour répondre à notre question de recherche. Pour résumer, c'est sous un angle descriptif et exploratoire que nous avons abordé les interactions interculturelles et le climat institutionnel, en adoptant une approche compréhensive et interprétative, dans une logique avant tout qualitative. Comme nous l'avons expliqué, un questionnaire et des entrevues semi-dirigées ont été utilisés pour recueillir les données de façon parallèle, d'abord sur un échantillon composé de 263 étudiantes et d'étudiants québécois et étrangers, ensuite sur un sous-échantillon qui découle du premier de 17 personnes. Ces outils présentant tous les deux des forces et des faiblesses, l'idée était de pallier à ces difficultés en effectuant une triangulation des données. Cela a été possible puisque les thèmes abordés dans le questionnaire et les entrevues étaient les mêmes, c'est plutôt la formulation des questions qui différait ainsi que la complexité et la profondeur des réponses attendues. De plus, nous avons vu que la population de référence est la même au niveau du questionnaire et des entrevues, c'est-à-dire la population étudiante universitaire de l'Université de Sherbrooke. Finalement, les démarches de traitement et d'analyse (thématique et statistique) ont été présentées, ce qui a permis d'explicitier la manière avec laquelle nous allons atteindre nos objectifs de recherche. Ceci étant fait, nous allons dès maintenant pouvoir présenter les résultats obtenus.

## CHAPITRE QUATRE : LES RÉSULTATS

Est maintenant venu le moment de proposer une réponse à notre question de recherche qui, rappelons-le se formule ainsi : comment se caractérisent les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, immigrants et internationaux de l'Université de Sherbrooke ainsi que leurs perceptions du climat institutionnel au regard de la diversité ethnoculturelle?

Dans ce chapitre, les résultats seront présentés selon l'objectif auquel il vise à répondre. Ainsi, nous commencerons par la description des interactions et nous traiterons ensuite du climat institutionnel. La plupart du temps, nous partirons des observations les plus générales et irons vers le particulier en repérant, au besoin, les différences et les similarités entre les sous-groupes. Nous avons choisi de résumer les résultats provenant du questionnaire avant ceux provenant des entrevues, car nous souhaitons donner le portrait d'ensemble avant de fournir des détails qui nous aident à mieux comprendre ou à nuancer les tendances générales. À la fin de chaque section sera présentée une courte conclusion qui fait le pont entre les données quantitatives et qualitatives et qui pose parfois des questions en vue de la discussion subséquente. Enfin, il faut savoir que des réponses à la question ouverte du questionnaire seront intégrées aux résultats qualitatifs, puisque cela correspond mieux à la nature des informations qu'elles procurent et que les noms utilisés dans ces sections également sont fictifs. Sans plus attendre, voyons ce que les résultats révèlent au sujet des interactions entre les étudiantes et des étudiants québécois et étrangers de l'Université de Sherbrooke.

### 1. LA DESCRIPTION DES INTERACTIONS ENTRE DES ÉTUDIANTS QUÉBÉCOIS, INTERNATIONAUX ET IMMIGRANTS

Afin de répondre à notre premier objectif qui vise la description des interactions, deux dimensions principales ont été examinées : la fréquence des interactions et leur qualité. Dans un premier temps, les résultats provenant du questionnaire permettront d'apprécier la fréquence avec laquelle les étudiants québécois et étrangers interagissent entre eux et de vérifier si les interactions sont plus fréquentes dans certains contextes. Ensuite, la tendance aux regroupements ethniques sera quantifiée puis qualifiée à partir des réponses obtenues à



cet effet dans le questionnaire et lors des entrevues. Dans un deuxième temps, les résultats qui qualifient les interactions seront présentés, d'une part, sous un angle quantitatif, d'autre part, à partir des propos recueillis chez les dix-sept personnes interviewées. L'idée sera de faire ressortir les perceptions de l'échantillon au regard de la qualité des rapports entre les groupes ethnoculturels (ouverture envers les autres groupes, existence de conflits, tensions) ainsi que de la qualité des interactions interculturelles vécues (aspects positifs et négatifs, sentiments suscités, apports associés).

### **1.1. La fréquence des interactions et la tendance au regroupement ethnique selon un angle quantitatif**

Les premiers résultats qui seront présentés décrivent à quelle fréquence les ÉÉ et les ÉQ disent interagir entre eux, dans différents lieux et contextes du campus. Le tableau suivant présente la répartition des réponses, en pourcentage, pour chacune des questions abordées dans la section traitant de cette dimension. L'encadré le plus haut regroupe les contextes où les interactions sont les plus fréquentes alors que celui le plus bas regroupe ceux où elles sont les moins fréquentes. Dans la présentation des résultats, nous avons traité les réponses « ne s'applique pas » comme des réponses manquantes, ainsi, les pourcentages reflètent uniquement ceux qui ont pu se positionner par rapport aux questions.

Tableau 7.  
Répartition des réponses (en pourcentage) pour les items relatifs à la fréquence des interactions

Intitulé de la variable	N	Jamais	Occasionnellement	Souvent à très souvent
Fréquence des interactions...				
Dans les cours	244	6	52	41
Lors d'activités sociales	224	17	41	42
Dans la résidence universitaire	97	38	17	46
Dans un centre ou un laboratoire de recherche	176	22	31	47
Dans les travaux d'équipe	241	24	42	34
Lors d'activités sportives	203	30	38	32
Lors de l'étude en vue des examens	232	43	33	24
Dans le cadre d'une association étudiante	149	39	28	33
Dans le cadre d'un emploi sur le campus	97	44	24	32

D'abord, nous pouvons constater à la lecture du tableau que la plus grande proportion des sujets a indiqué interagir occasionnellement avec des étudiantes et des étudiants de l'autre groupe dans la majorité des lieux et contextes ciblés par le questionnaire. Ensuite, l'encadré du haut précise que c'est dans les laboratoires ou les centres de recherche, dans les résidences universitaires ainsi que lors des activités sociales sur le campus et dans les cours que la plus grande proportion de répondantes et de répondants a rapporté avoir des interactions interculturelles fréquemment. Pour ces quatre variables, entre 42 et 47 % des sujets ont répondu qu'ils interagissaient souvent ou très souvent avec des pairs de l'autre groupe, alors que la moyenne pour l'ensemble des items est de 37%. Toutefois, il convient d'interpréter ces chiffres en gardant en tête que le nombre de réponses valides diffère largement en fonction des items : les résidences universitaires et les laboratoires et centres de recherche rejoignent un nombre beaucoup moins important de personnes (moins d'une centaine) que ne le font les activités sociales et les cours (plus de 200). Dans les cours en particulier, seulement 6% de l'échantillon n'aurait jamais d'interaction interculturelle, ce qui représente le plus bas pourcentage de tous les lieux et contextes. Par rapport à ce résultat, il faut prendre en compte le fait qu'environ 70% des personnes rencontrées sont au premier cycle et que ces derniers passent généralement la majeure partie de leur temps à l'Université dans des cours, ce qui peut contribuer à expliquer que les interactions soient particulièrement fréquentes dans ce



contexte. Finalement, l'encadré du bas présente les contextes où les interactions paraissent les moins fréquentes, soit dans le cadre des emplois sur le campus, de l'étude en vue des examens et des associations étudiantes. Or, nous devons également interpréter ces résultats avec prudence, car il est possible que les répondantes et les répondants aient pu indiquer ne jamais avoir d'interaction au lieu de cocher la réponse « ne s'applique pas », comme nous l'attendions. De plus, il faut prendre en compte le fait que certains contextes du campus permettent, à la base, davantage d'échanges interpersonnels comparativement à d'autres (par exemple, les activités sociales), pouvant ainsi contribuer à expliquer les écarts au niveau de la fréquence des interactions interculturelles en fonction des lieux et contextes.

Connaissant les contextes où les interactions interculturelles paraissent les plus et les moins fréquentes, est-il possible de déterminer lesquels, entre les contextes formels (cours, travaux d'équipe, étude) ou informels (activités sociales, associatives, sportives, résidence) du campus, permettent le plus grand nombre d'interactions? En fait, il semble que non, les résultats quantitatifs n'allant pas du tout dans la direction d'une différenciation de ce type. Par exemple, les interactions sont les plus nombreuses lors des activités sociales et dans les cours alors qu'elles le sont moins dans le cadre des associations étudiantes et lors de l'étude en vue des examens. Cela tend à suggérer une participation aux associations sur une base ethnique et confirmer le fait qu'en général la préparation d'examens est plutôt une activité solitaire à l'inverse des activités sociales par exemple. Nous pouvons également suggérer que le choix d'entrer ou non en interactions dans certains contextes puisse expliquer les résultats relatifs à la fréquence des interactions. Ces dernières seraient plus fréquentes, par exemple, lors des cours et dans les résidences universitaires parce que les étudiantes et les étudiants sont parfois forcés à interagir avec des pairs d'une autre culture et elles seraient moins fréquentes lors de l'étude en vue des examens et dans les associations étudiantes, parce que dans ces contextes, c'est le choix personnel qui prime.

Dans un deuxième temps, afin de vérifier s'il existe des différences au niveau de la fréquence des interactions en fonction des caractéristiques de l'échantillon, nous avons croisé les neuf variables relatives à cette dimension avec les six variables nominales de contexte (genre, citoyenneté, faculté, statut, auto identification ethnique, région de naissance). Dans le tableau ci-bas, nous présentons uniquement les associations significatives. Les deux colonnes de gauche présentent les variables qui ont été croisées. Le coefficient de vraisemblance et son seuil de signification figurent au centre du tableau. À la droite, le coefficient du V de Cramer

et son interprétation indiquent la force de l'association. Ce mode de présentation sera repris dans tous les tableaux résumant les résultats des mesures d'association.

Tableau 8.  
Résultats des mesures d'association significatives:  
les variables liées à la fréquence des interactions avec les variables de contexte

Variable de contenu	Variable de contexte	Coefficient de vraisemblance	Coefficient du V de Cramer	Force de l'association	Surreprésentation au croisement de la catégorie « Interactions fréquentes »
Fréquence des interactions...					
dans les travaux d'équipe	Citoyenneté <sup>15</sup>	$L = 8.71$ $p < 0.03$	$V = 0.21$ $p < 0.02$	Modérée	Non-Canadiens
dans les résidences universitaires	Statut <sup>16</sup>	$L = 18.58$ ( $p < 0.01$ )	$V = 0.33$ $p < 0.01$	Forte	Canadiens
lors des activités sociales sur le campus	Faculté	$L = 25.82$ $p < 0.04$	$V = 0.20$ $p < 0.04$	Modérée	Sciences
lors de l'étude en vue des examens	Faculté	$L = 26.08$ $p < 0.04$	$V = 0.19$ $p < 0.04$	Faible	Sciences
dans les labos de recherche	Faculté	$L = 43.79$ $p < 0.001$	$V = 0.28$ $p < 0.001$	Modérée	Génie
dans le cadre d'un emploi sur le campus	Faculté	$L = 22.72$ $p < 0.03$	$V = 0.28$ $p < 0.05$	Modérée	Génie

En premier lieu, nous pouvons observer qu'il existe des différences significatives en fonction de la citoyenneté et du statut pour ce qui est de la fréquence des interactions dans les travaux d'équipe et dans les résidences. Dans les travaux d'équipe, les non-Canadiens sont surreprésentés parmi celles et ceux qui interagissent très souvent avec des étudiants étrangers alors que dans les résidences universitaires, ce sont les sujets canadiens qui sont en surpondération au croisement de la catégorie indiquant des interactions fréquentes. Ces associations sont peu surprenantes puisque dans les contextes où il y a moins de personnes de

<sup>15</sup> Nous avons trouvé une association significative semblable au croisement des variables des travaux d'équipe et de l'auto-identification ethnique. Pour ne pas nous répéter inutilement, la sélection privilégiée au niveau des associations qui impliquent des variables relatives à l'ethnicité suit l'ordre suivant : 1) statut, 2) citoyenneté puis 3) auto-identification ethnique, selon un critère de précision par rapport à nos questions de recherche.

<sup>16</sup> Association significative semblable avec les variables de la citoyenneté et de l'auto-identification ethnique.



notre propre groupe ethnoculturel, il y a plus de chance que l'on interagisse avec des gens d'un autre groupe. En deuxième lieu, la faculté fréquentée est associée à plus ou moins d'interactions interculturelles lors des activités sociales et lors de l'étude en vue des examens. Dans les deux cas, les personnes inscrites en administration sont surreprésentées parmi celles et ceux qui indiquent ne jamais interagir avec des pairs de l'autre groupe, alors que pour les personnes inscrites en sciences, la situation inverse s'applique. Dans ce cas, la question de la faible proportion d'ÉÉ ne joue pas puisque les effectifs étudiants de la faculté d'administration sont plus hétérogènes sur le plan ethnique que ceux de la faculté des sciences. Cela soulève des questions auxquelles nous tenterons de répondre à l'aide de l'analyse des entrevues. Finalement, la faculté fréquentée a aussi un effet sur la fréquence des interactions dans les laboratoires de recherche et dans les emplois sur le campus. Dans les deux cas, les personnes inscrites en génie sont surreprésentées dans la catégorie indiquant des interactions très fréquentes. Ces associations s'expliquent probablement par le fait que les étudiantes et les étudiants de génie de notre échantillon sont majoritairement aux cycles supérieurs et que généralement, les personnes à la maîtrise et au doctorat en génie travaillent dans des laboratoires, des laboratoires qui comptent une grande diversité ethnique.

Par la suite, le résultat au test de corrélation de Spearman nous permet de dire qu'il n'existe pas de corrélation entre la fréquence des interactions, l'âge et le cycle d'études. Cependant, lorsque nous croisons la variable du temps depuis l'arrivée au Canada des étudiants étrangers avec celles reliées à la fréquence interactions dans les travaux d'équipe, nous constatons des écarts à la moyenne significatifs dans le cas des travaux en équipe ( $\zeta = -0.36$ ,  $p < 0.01$ ). Ainsi parmi tous les sujets qui se sont identifiés comme étranger et qui ont rapporté ne jamais faire de travaux d'équipe avec des pairs de l'autre groupe, 73% étaient des personnes arrivées depuis plus de cinq ans. Cela représente une surpondération significative. Inversement, ce même sous-groupe est sous-représenté dans la catégorie indiquant des interactions très fréquentes lors des travaux d'équipe alors que celles et ceux arrivés plus récemment (entre six mois et deux ans) y sont surreprésentés. Ce résultat peut paraître surprenant puisque nous aurions tendance à penser qu'une plus longue durée d'établissement au Canada résulterait par des interactions plus fréquentes avec des membres de la communauté d'accueil. Cependant, nous pouvons suggérer que les personnes arrivées il y a plus longtemps ressentent moins le besoin d'interagir avec des pairs québécois, leur réseau social étant sans doute mieux développé qu'un nouvel arrivant. De plus, comme le suggère Asmar (2005), les personnes arrivées il y a plus longtemps auraient tendance à se montrer

plus critiques par rapport à leur expérience universitaire : peut-être certaines expériences lors des travaux d'équipe avec des Québécoises et Québécois les poussent-elles à préférer se mettre en équipe avec d'autres personnes venues de l'étranger.

Pour résumer, nous avons démontré que la majorité des sujets disent interagir occasionnellement avec des pairs de l'autre groupe et que c'est dans les cours et lors des activités sociales que ces interactions seraient les plus fréquentes. Dépendamment des contextes, certaines caractéristiques de la population étudiante paraissent influencer la fréquence de ces interactions. Nous avons appris que les non-Canadiens se mettraient plus souvent en équipe avec des Québécoises ou des Québécois que le contraire et que celles et ceux arrivés au pays depuis plus de cinq ans le feraient moins que les nouveaux arrivants. Les personnes inscrites en génie se démarquent par des interactions fréquentes dans les laboratoires de recherche et les emplois sur le campus, une situation que nous pouvons qualifier de normale compte tenu des caractéristiques de notre échantillon. Cependant, nous avons appris que les gens d'administration auraient moins d'interactions interculturelles que celles et ceux de sciences dans plusieurs contextes du campus, un aspect que nous tâcherons de comprendre à l'aide des entrevues.

Dans une autre optique, nous avons abordé la question de la fréquence des interactions sous l'angle des regroupements ethniques qui sont perçus au sein de la population étudiante. Notre postulat était le suivant : lorsque les étudiantes et les étudiants se regroupent fortement sur la base de leur origine ethnique, la séparation entre les groupes est plus marquée et les interactions entre ÉÉ et ÉQ risquent d'être moins nombreuses. Premièrement, nous avons appris, d'une part, que le trois quarts des sujets est plutôt (49%) ou tout à fait d'accord (26%) pour dire que les étudiants et les étudiantes se regroupent majoritairement sur la base de leur origine ethnique. D'autre part, environ trois sujets sur cinq affirment que les ÉÉ et les ÉQ ont beaucoup d'interactions entre eux. Compte tenu de ces résultats, nous pouvons constater que les regroupements ethniques ne sont pas nécessairement associés à peu d'interactions intergroupes, ce qui tend à confirmer qu'on peut se regrouper de façon privilégiée entre co-nationaux et maintenir des relations individuelles fréquentes avec des gens de tierces origines.

Nous avons également cherché à cerner les effets que pouvaient avoir les six variables sociodémographiques et scolaires examinées précédemment sur les perceptions des sujets au



regard des regroupements ethniques. Le tableau ci-bas présente uniquement les associations significatives.

Tableau 9.  
Résultats des mesures d'association significatives: les variables liées aux regroupements ethniques avec les variables de contexte

Variable de contenu	Variable de contexte	Coefficient de vraisemblance	Coefficient du V de Cramer	Force de l'association	Surreprésentation au croisement de la catégorie « d'accord »
Les ÉQ et les ÉÉ ont beaucoup d'interaction entre eux	Statut <sup>17</sup>	$L = 18.92$ $p < 0.01$	$V = 0.23$ $p < 0.001$	Modérée	Canadiens
	Faculté	$L = 22.75$ $p < 0.03$	$V = 0.17$ $p < 0.02$	Faible	Sciences
Les étudiants se regroupent majoritairement sur la base de leur origine ethnique	Citoyenneté <sup>18</sup>	$L = 10.24$ $p < 0.02$	$V = 0.21$ $p < 0.02$	Modérée	Non-Canadiens
	Faculté	$L = 35.04$ $p < 0.01$	$V = 0.22$ $p < 0.01$	Modérée	Administration

Pour commencer, par rapport aux deux premières associations illustrées dans le tableau, nous avons appris que les internationaux ainsi que les personnes inscrites en administration sont surreprésentés parmi celles et ceux qui pensent que les ÉQ et les ÉÉ ont peu d'interactions entre eux. Au contraire, les réponses des sujets canadiens et des personnes inscrites en sciences indiquent la tendance inverse. Ensuite, en réponse à l'énoncé « les étudiants se regroupent majoritairement sur la base de leur origine ethnique », les personnes inscrites en administration ainsi que celles qui ne sont pas canadiennes sont encore une fois les plus critiques; les deux groupes sont fortement surreprésentés parmi celles et ceux qui perçoivent le plus de regroupement ethnique. Au contraire, les sujets canadiens et ceux inscrits en sciences sont sous représentés au croisement de cette catégorie.

<sup>17</sup> Association significative semblable avec les variables de la citoyenneté et de l'auto-identification ethnique.

<sup>18</sup> Association significative semblable avec les variables de l'auto-identification ethnique.

Dans un deuxième temps, en vérifiant l'effet des variables âge, cycle et temps depuis l'arrivée au Canada des ÉÉ, nous avons trouvé, premièrement, que plus l'âge des sujets et le cycle d'études augmentent moins ils perçoivent d'interactions fréquentes entre les groupes. Ces corrélations sont négatives et modérées (âge :  $R = -0.13$ ,  $p < 0.04$ ; cycle :  $R = -0.14$ ,  $p < 0.03$ ). Ces résultats peuvent-ils s'expliquer par le fait que la population étudiante étrangère est plus âgée que la moyenne ou parce qu'elle se retrouve plus dans les cycles supérieurs? On encore, serait-ce l'effet des facultés, sachant que 60% des sujets inscrits au deuxième cycle le sont à la faculté d'administration et que 75% de ceux inscrits au troisième cycle le sont en génie? Nous aborderons la question de l'interrelation entre les variables âge, cycle, faculté et statut dans le chapitre de la discussion et des interprétations. Deuxièmement, nous avons observé que les personnes arrivées il y a plus de cinq ans perçoivent moins de regroupements ethniques que celles et ceux arrivés il y a plus de deux ans mais moins de cinq ans ( $\zeta = -0.36$ ,  $p < 0.02$ ). Encore une fois, nous pouvons penser que ces résultats sont liés à la fréquentation d'une faculté en particulier. En effet, 74% des personnes arrivées il y a plus de cinq ans sont inscrites en sciences et, comme nous l'avons vu, ce sont ces dernières qui percevaient le moins de regroupement ethnique.

En résumé, nous retenons que les interactions entre les étudiantes et les étudiants québécois et étrangers sont perçues comme fréquentes par la majeure portion de l'échantillon bien que la tendance aux regroupements ethniques soit perçue comme importante. Nous avons vu que les ÉÉ, les gens d'administration ainsi que les plus âgés percevaient généralement moins de mélanges intergroupes au sein de la population étudiante que les ÉQ, ceux de la faculté des sciences et les plus jeunes, des tendances que nous interpréterons dans le dernier chapitre. À la lumière de ces résultats, nous pouvons nous demander comment les étudiantes et les étudiants expliquent cette tendance aux regroupements ethniques. Quels facteurs y contribuent? Cela représente-t-il un problème? En plus de répondre à ces questions, l'effet de la faculté fréquentée ainsi que du statut sera exploré dans la prochaine section, une section qui mettra en lumière les résultats de l'analyse qualitative en ce qui concerne les regroupements ethniques.

## **1.2. La tendance au regroupement ethnique selon un angle qualitatif**

Lors des entrevues, nous n'avons pas spécifiquement demandé aux sujets à quelle fréquence ils interagissaient avec des pairs québécois ou étrangers, puisque le questionnaire



permettait de mieux répondre à ce type de question. Nous avons plutôt demandé aux personnes interviewées si elles avaient l'impression que les ÉÉ et les ÉQ se mélangeaient beaucoup entre eux sur le campus ou si au contraire ils avaient tendance à rester chacun de leur côté. Les réponses obtenues seront maintenant présentées, puis nuancées selon la faculté fréquentée et les différents contextes du campus. Nous présenterons également les principaux facteurs pouvant influencer la tendance au regroupement ethnique ainsi que les opinions des participantes et des participants par rapport à cette dernière.

Premièrement, il faut dire que les questions relatives aux interactions se sont avérées compliquées pour quelques personnes, en particulier pour celles qui ont dit que l'origine ethnique n'influencerait aucunement leurs interactions interpersonnelles. C'est le cas de Cyril, un étudiant canadien de la faculté des sciences, qui affirme que c'est la passation du questionnaire d'enquête dans sa classe qui lui a fait réaliser que certains collègues étaient internationaux, lui-même n'ayant jamais envisagé ses relations avec ses collègues de classe sous l'angle de l'ethnicité. Dans le même sens, plusieurs personnes ont pris la peine d'écrire une remarque en ce sens dans la question ouverte du questionnaire. Par exemple, une personne écrit : « je me comporte et ressens exactement la même chose lorsque je suis avec des étudiants étrangers ou québécois » et une autre indique : « mes relations avec les étudiants étrangers et les autres ne sont pas différentes; il s'agit de relations professionnelles, point à la ligne. Je fais ce que j'ai à faire et c'est tout. En fait, je m'en fous un peu, tant que ça n'a pas d'impact sur mes notes ». Finalement, selon une dernière personne, « il n'y a aucun moyen de dire dans votre sondage que je ne fais juste aucune distinction entre un étudiant québécois et étranger, c'est des gens comme tout le monde, il faudrait que ça sorte également quand on fait des sondages pour eux... » Ces remarques, tout à fait pertinentes, ont été prises en considération dans l'analyse des résultats et elles seront discutées dans le chapitre traitant de la discussion. Néanmoins, la majorité de l'échantillon a tout de même pu parler sans problème de caractéristiques particulières aux interactions qui impliquent des personnes d'une autre culture et d'une certaine tendance aux regroupements ethniques au sein de la population étudiante.

Selon la plupart, les étudiantes et les étudiants se regrouperaient davantage sur la base de l'origine ethnique qu'ils ne se mélangent entre eux. Les propos de Bastien, un étudiant canadien au baccalauréat en administration, résument bien l'idée la plus entendue : « je pense qu'il y a le phénomène de petites gangs qui se produit. Il y a les étudiants internationaux qui

se tiennent beaucoup ensemble et les Québécois qui se tiennent ensemble ». Au contraire des résultats quantitatifs, l'analyse des entrevues n'a pas mis en évidence de différences en fonction de l'auto identification québécois/étranger en ce qui concerne la perception de regroupement ethnique. Nous ne pourrions donc pas élucider, à ce point-ci, pourquoi les non-Canadiens percevaient plus de regroupements ethniques et moins d'interactions intergroupes dans les questionnaires. Or, les mêmes différences entre les facultés se retrouvent également dans les entrevues : les sept individus inscrits en administration ont rapporté que les étudiantes et étudiants québécois et étrangers ne se mélangeaient pas ou peu entre eux, alors que celles et ceux des facultés des sciences et de génie ont des avis plus partagés. Par exemple, Jérémie, un étudiant camerounais inscrit à la maîtrise en administration, affirme en parlant spécifiquement de cette faculté que « le mélange à mon avis met du temps à se faire. En fait, je pense qu'on a besoin de faire ses preuves dans le cadre académique. Quand j'arrive, ce n'est pas évident de trouver un groupe d'étude, un groupe de travail ».

#### *1.2.1. Les regroupements ethniques au sein de la faculté d'administration*

Il semble que cette situation au sein de la faculté d'administration soit perçue par certains comme étant reliée à la couleur de la peau. En ce sens, Fanny, une étudiante internationale française, rapporte les propos d'un ami inscrit à cette faculté : « c'est au niveau de la couleur de la peau que ça changeait vraiment. Il me disait qu'en administration, il y avait la moitié de la classe, c'était noir et l'autre moitié, c'était des blancs et ça ne se mélangeait pas ». Effectivement, lorsque nous avons demandé aux personnes interviewées s'il existait d'après elles des différences au niveau des interactions en fonction des pays d'origine, il ressort en premier lieu que le mélange se ferait moins facilement avec les personnes noires. Par exemple, Fanny parle d'une barrière particulière entre les ÉQ et les Africains dans son programme d'études et insiste pour dire qu'ils forment vraiment une autre culture. De même, Isidore et Jérémie, deux étudiants d'administration d'origine africaine, affirment clairement qu'il est plus difficile pour les Africaines et les Africains de s'intégrer à l'université. Le premier, en parlant des étudiantes et des étudiants africains dans sa faculté indique que « souvent les étrangers, leur premier réflexe, dès qu'il y a un travail de groupe, c'est de se mettre entre eux et ils n'essaient d'aller vers les autres. Les autres aussi ne les encouragent pas ». En somme, il ressort que des difficultés d'adaptation particulières ainsi que la perception d'une plus grande distance culturelle par rapport au groupe nombreux que forment les étudiantes et aux étudiants africains, puissent contribuer à expliquer pourquoi la tendance



aux regroupements ethniques est particulièrement marquée au sein de cette faculté. Nous pouvons également penser que cette distance perçue entre les groupes se vit plus fortement lors des activités sociales et lors de la préparation pour les examens -ce que les résultats quantitatifs ont démontré- puisque les étudiantes et les étudiants ont alors le choix d'interagir avec des collègues africains ou québécois.

### *1.2.2. Les lieux et les contextes du campus*

Par ailleurs, même si la perception d'une tendance générale au regroupement ethnique se dégage des entrevues, cela ne signifie pas que les ÉÉ et les ÉQ n'interagissent pas ensemble. En fait, cette tendance serait à nuancer selon l'ouverture des individus, autant québécois qu'étrangers. Cette ouverture dépendrait principalement des expériences antérieures, de l'éducation familiale et du contexte social, selon les personnes rencontrées. Cependant, certaines caractéristiques du campus semblent aussi influencer le degré avec lequel les étudiantes et les étudiants issus de différents groupes ethnoculturels interagissent entre eux. Ainsi, comme le propose Antonin, un résident permanent originaire du Togo :

Il y a des cadres dans lesquels (les étudiants) se mélangent plus et d'autres dans lesquels ils se mélangent pas du tout (...). Dans tout ce qui est activité culturelle et festivités à l'Université, tout le monde se mélange : c'est le bonheur total. Dans tout ce qui est emploi ou stage ou des projets accessibles où l'étudiant devait être impliqué, il y a la difficulté d'un côté comme de l'autre à se mélanger.

L'idée selon laquelle les gens se mélangent plus dans les cadres informels a été soulevée par trois sujets. Dorothée, une étudiante québécoise au baccalauréat en administration, en explique la raison en ces mots : « peut-être la rigidité du contexte ou le fait qu'en dehors des cours tu es plus lousse, tu n'as pas un contexte rigide à suivre. Si on prend des travaux d'équipe, des fois tu as une structure de travail à suivre et des fois ça vient mettre un contexte plus rigide que si ça se passe dans une association étudiante ». Par contre, une position inverse est partagée par deux personnes. Pedro, un étudiant d'origine colombienne maintenant résident permanent, dit qu'« au moment de faire des activités plus sociales ou de se regrouper juste pour le fun », le phénomène des « petites gangs » réapparaît. Ce phénomène serait moins présent dans les activités académiques selon Oscar, un étudiant québécois de la faculté des sciences, puisque dans ces dernières « tout le monde participe. Tu n'as pas le choix ». En somme, les données qualitatives n'ont pas permis de déterminer si les contextes formels ou informels sont plus favorables aux interactions entre pairs, ce qui rejoint

également les résultats provenant du questionnaire.

### *1.2.3. Comment les étudiantes et les étudiants expliquent-ils la tendance aux regroupements ethniques ?*

Plusieurs explications ont été données par l'échantillon par rapport à la tendance perçue aux regroupements ethniques. D'un côté, la fermeture des étudiants québécois a été identifiée par sept ÉÉ et par trois ÉQ comme une des raisons principales. Cette fermeture se manifesterait par un désintérêt aux autres cultures selon les uns, par une peur ou un sentiment de vulnérabilité face aux groupes d'étrangers, selon les autres, ou encore par peu d'effort pour comprendre la langue ou l'accent. De plus, selon trois étudiants en particulier, « les Québécois sont un peu hypocrites. Par exemple, s'ils ont un problème avec toi, ils ne te le diront pas ». Cela résulterait dans l'évitement des situations confrontantes et par des relations plus superficielles. De l'autre côté, la fermeture des étudiants étrangers a été identifiée par six ÉÉ et par quatre ÉQ pour expliquer la distance perçue entre les groupes. Certains jugent que les personnes immigrantes ou internationales font peu d'efforts pour s'intégrer et qu'elles sont gênées. D'autres encore diront que les ÉÉ ont parfois une attitude défensive par rapport à leur culture de peur de la perdre. À cet égard, Loubna, une étudiante internationale de l'Égypte, dit en parlant des arabo-musulmans que « certains groupes d'étudiants sont effrayés de perdre leur culture, leur langue. Ils sont effrayés de perdre quelque chose d'important qu'ils veulent transmettre à leurs enfants. Alors parfois ils sont vraiment fermés. Ça, c'est ma vision à propos de ma communauté ». Finalement, les préjugés et les stéréotypes constituent un autre type de raison souvent invoqué pour expliquer la tendance à ne pas entrer en contact avec des pairs d'une autre culture. Par exemple, un autre étudiant égyptien de la faculté de génie, Kamal, dit en parlant des étudiantes et des étudiants québécois : « les autres, à cause des préjugés, ils pensent que je viens ici pour imposer mes traditions et pour imposer ma culture, mais c'est pas vrai. Ça, c'est l'obstacle, le vrai obstacle ». Nous reviendrons, dans la section traitant du climat institutionnel, sur les formes que prennent les préjugés sur le campus et sur leurs répercussions.

En plus des facteurs déjà identifiés qui peuvent aider à comprendre la tendance aux regroupements ethniques, certains invoquent le temps nécessaire pour développer des amitiés, surtout avec des gens d'une autre culture. Maude, une étudiante originaire de la Côte d'Ivoire qui a obtenu sa citoyenneté canadienne il a plusieurs années, spécifie que cela peut être plus long encore pour les gens qui viennent de petites localités rurales, puisqu'ils sont moins



habitué de côtoyer des gens d'autres pays. De manière générale cependant, lorsque les personnes interviewées faisaient référence aux régions éloignées dont proviennent certains, c'était pour dire que la diversité ethnique trouvée au sein de la population étudiante constituait une adaptation positive, une source d'apprentissage appréciable. Le même commentaire est venu de la part d'une étudiante égyptienne, Loubna, pour qui le fait de côtoyer des gens de partout dans le monde était nouveau, inattendu et agréable. Ainsi, les résultats ne suggèrent pas que les personnes provenant d'une région caractérisée par une faible diversité ethnique soient plus fermées envers les ÉÉ ou aient plus de difficultés dans le cours des interactions. Dans un autre ordre d'idée, le fait que des gangs se soient formés dès les premières semaines passées à l'Université ou même bien avant l'entrée à l'Université a été mis de l'avant par dix personnes rencontrées comme étant un obstacle aux interactions interculturelles. Tout se passe comme si le fait d'avoir déjà des amis dans sa communauté rend inutile l'effort que nécessite la création d'une nouvelle relation d'amitié, surtout dans une autre communauté. Finalement, la phrase suivante « j'ai pas juste ça à faire » résume bien un dernier facteur qui influencerait les interactions selon plusieurs répondantes et répondants. En effet, autant du côté des ÉQ que du côté des ÉÉ, le manque de temps et des occupations telles que travailler à l'extérieur du campus, avoir un conjoint et des enfants sont mises de l'avant pour expliquer le peu d'investissement dans la découverte de l'autre.

Maintenant, comment les étudiants jugent-ils cette tendance au regroupement ethnique? Est-ce problématique à leurs yeux? Premièrement, il faut souligner que la plupart des sujets ont mentionné la part de normalité du phénomène résumé par le dicton « ceux qui se ressemblent s'assemblent ». Ils parlent de réflexe, de tendance normale ou naturelle. Dans les commentaires reçus dans les questionnaires, il semble que certains aient voulu s'assurer d'une interprétation juste de leur propos à ce sujet, comme en témoignent l'extrait suivant : « des étudiants peuvent être ouverts à se faire des amis québécois, mais peuvent quand même se regrouper majoritairement sur la base de leur origine ethnique ». De plus, une autre personne explique que « le fait de ne pas nouer plus de relation avec les étudiants étrangers ne tient pas à des préjugés ou d'aisance, mais à une question de proportion qui fait en sorte que plus de Québécois sont dans mon entourage ». Au-delà de la reconnaissance du caractère "normal" des regroupements ethniques, deux étudiantes de génie et une en sciences de la santé pensent que cela ne cause pas de problème, alors que trois étudiants d'administration et un de génie jugent que c'est un problème ou que c'est dommage, principalement parce que les deux côtés pourraient profiter de beaucoup de choses de la part de l'un de l'autre. Enfin, deux

étudiants pensent que ce n'est peut-être pas un problème actuellement, mais que cela pourrait en créer un à la longue en instituant des barrières entre les individus, en développant un climat de compétition.

Pour conclure, nous avons mis en lumière une perception généralisée de groupes fondés sur l'origine ethnique au sein de la population étudiante, des regroupements qui dépendraient de l'ouverture des individus, mais qui seraient globalement plus marqués en ce qui concerne les étudiantes et les étudiants d'origine africaine. Nous ne pouvons pas dire que les gens se mélangent plus dans certains contextes du campus, les expériences étant très différentes les unes des autres. Étant dénoncés par certains comme problématiques, dommages ou parfois préjudiciables pour les étudiants étrangers, les regroupements ethniques sont toutefois jugés comme normaux par la majeure partie de l'échantillon. Nous retenons également que le désintérêt et l'hypocrisie, une attitude défensive et la peur de l'autre, ainsi que le manque de temps et un tempérament timide et réservé sont autant de facteurs qui ressortent des entrevues comme étant nuisibles aux interactions. Connaissant maintenant mieux à quelle fréquence les étudiantes et les étudiants du Québec et d'ailleurs interagissent entre eux, nous examinerons dans la prochaine section comment sont qualifiées ces dernières.

### **1.3. La qualité des interactions selon un angle quantitatif**

Dans le questionnaire d'enquête, en plus de l'aspect "fréquence", les interactions entre ÉQ et ÉÉ ont aussi été explorées sous l'angle de leur qualité. Pour commencer, deux questions s'intéressaient à la perception de conflits et de problèmes intergroupes, sans faire référence explicitement aux expériences vécues par les sujets (Q.40 et 42). À un niveau purement descriptif, quatre sujets sur cinq croient qu'il n'existe pas de problèmes particuliers entre les étudiantes et les étudiants québécois et étrangers dans leur programme d'études, alors qu'un sujet sur cinq pense le contraire. De plus, un peu moins d'une personne sur trois pense qu'il existe des conflits à cause des différences culturelles. En somme, nous pouvons dire qu'une minorité affirme qu'il existe des problèmes ou des conflits de nature interculturelle. Par rapport à ces résultats, aucune différence significative n'a été repérée entre les sous-groupes, à l'exception des variables de l'âge et du cycle. En effet, lorsqu'on examine l'effet de l'âge, on se rend compte que plus l'âge augmente, plus la perception de problèmes entre les ÉÉ et les ÉQ prend de l'importance aussi, selon une structure de corrélation modérée



( $R = -0.25$ ,  $p < 0.001$ ). La progression dans les cycles est corrélée de façon similaire, mais plus faiblement ( $R = -0.17$ ,  $p < 0.001$ ).

Sous un autre angle, dans le but de mieux comprendre la qualité des interactions, nous avons aussi questionné l'ouverture perçue des ÉÉ à se faire des amis parmi les ÉQ et vice-versa. Premièrement, nous avons appris que les personnes québécoises sont perçues comme étant plus ouvertes à se faire des amis étrangers à l'Université que l'inverse. En effet, 75% de l'échantillon pense que plus de la moitié des Québécois et des Québécoises sont ouverts à se faire des amis parmi les étudiantes et les étudiants étrangers, alors que lorsqu'on échange les rôles, ce pourcentage baisse à 56%. Par rapport à ces résultats, il faut garder en tête que l'échantillon est constitué à environ 80% de personnes s'étant identifiées comme québécoises et que les gens sont naturellement portés à avoir une opinion plus positive de leur propre groupe que des groupes extérieurs (Tajfel et Turner, 1986). Il ne serait donc pas surprenant que les ÉQ se perçoivent comme étant plus ouverts qu'ils ne perçoivent les ÉÉ.

Dans un deuxième temps, nous avons examiné l'effet des six variables nominales de contextes (genre, citoyenneté, faculté, statut, auto identification ethnique, région de naissance) sur les deux items relatifs à l'ouverture intergroupe. Le tableau ci-dessous illustre les variables qui paraissent influencer la perception d'ouverture.

Tableau 10.  
Résultats des mesures d'association significatives:  
les variables liées à l'ouverture frontière entre les groupes avec les variables de contexte

Variable de contenu	Variable de contexte	Coefficient de vraisemblance	Coefficient du V de Cramer	Force de l'association	Surreprésentation aux croisements des catégories indiquant le plus d'ouverture
Q. 39. Proportion des ÉQ qui sont ouverts à se faire des amis parmi les ÉÉ	Faculté	$L = 29.71$ $p < 0.01$	$V = 0.20$ $p < 0.02$	Faible-Modérée	Sciences
Q. 38. Proportion des ÉÉ qui sont ouverts à se faire des amis parmi les ÉQ	Statut <sup>19</sup>	$L = 50.95$ $p < 0.001$	$V = 0.33$ $p < 0.001$	Forte	Canadiens
	Faculté	$L = 49.28$ $p < 0.001$	$V = 0.25$ $p < 0.001$	Modérée	Sciences

Par rapport à la première association, nous avons trouvé que les ÉQ sont perçus comme plus ouverts à se faire des amis parmi les ÉÉ par les personnes inscrites en sciences que par celles inscrites en administration. En effet, il y a une sous-pondération des sujets de sciences au croisement de la catégorie indiquant que moins de la moitié (entre 26 et 50%) sont ouverts alors que pour les sujets de la faculté d'administration, la situation inverse prévaut. Les écarts entre les facultés sont plus importants encore au niveau de la perception d'ouverture des ÉÉ. Les personnes inscrites en administration et en génie sont surreprésentées parmi celles et ceux qui perçoivent très peu d'ouverture (moins du quart serait ouvert) de la part des ÉÉ alors qu'au contraire, ceux de sciences sont surreprésentés parmi celles et ceux qui perçoivent le plus d'ouverture (plus du trois quart serait ouvert).

Deuxièmement, le statut lié aux études est associé à la perception d'ouverture des ÉÉ envers les envers ÉQ. Les étudiantes et les étudiants canadiens percevraient plus d'ouverture de la part des ÉÉ que les immigrants, et plus encore que les internationaux. En effet, il y a une surpondération des premiers aux croisements des catégories indiquant que plus de la moitié sont ouverts alors que les sujets immigrants sont surreprésentés parmi celles et ceux qui pensent qu'entre 26 et 50% sont ouverts. Quant aux personnes en mobilité pour les études,

<sup>19</sup> Association significative semblable avec les variables de la citoyenneté et de l'auto-identification ethnique.



elles se distinguent pour avoir écrit en grand nombre que moins de moins du quart des ÉÉ sont ouverts à se faire des amis parmi les ÉQ. Nous constatons donc que les étudiantes et les étudiants internationaux et résidents sont plus critiques par rapport à leur propre ouverture envers la population étudiante québécoise que l'est cette dernière. En résumé, il se dégage l'idée que les frontières entre les groupes sont perçues comme étant plus perméables par les étudiantes et les étudiants québécois de même que les personnes inscrites en sciences. Ces deux résultats concordent puisque les Canadiennes et les Canadiens sont fortement surreprésentés au sein de cette faculté.

Troisièmement, l'influence de l'âge, du cycle d'études et du temps depuis l'arrivée au Canada sur les perceptions d'ouverture intergroupe a aussi été examinée. Nous avons découvert deux relations modérées en rapport avec la variable de l'ouverture des ÉÉ envers les ÉQ. Dans le premier cas, plus l'âge des étudiantes et des étudiants augmente, plus les ÉÉ leur semblent fermées à se faire des amis parmi les ÉQ, selon une relation modérée ( $R = -0.25$ ,  $p < 0.001$ ). La relation va dans le même sens, mais de manière moins prononcée avec la progression dans les cycles ( $R = -0.19$ ,  $p < 0.01$ ). Ces résultats confirment celui voulant que les non-Canadiens perçoivent moins d'ouverture de la part des ÉÉ que les canadiens, puisque les personnes les plus âgées et des cycles supérieurs sont fortement surreprésentés parmi ces derniers. Finalement, les étudiantes et les étudiants étrangers arrivés depuis plus longtemps au Canada perçoivent plus d'ouverture de la part de leur groupe de référence que celles et ceux arrivés plus récemment. ( $\zeta = 0.80$ ,  $p < 0.001$ ). Il y a surpondération des personnes arrivées il y a plus de cinq au croisement des catégories indiquant que plus de la moitié des ÉÉ sont ouverts à se faire des amis parmi les ÉQ alors les personnes arrivées il y a moins longtemps (entre 7 mois et 2 ans), pensent en majorité que moins du quart des ÉÉ sont ouverts à des amitiés intergroupes. À cet égard, il paraît tout à fait normal que l'ouverture des ÉÉ augmente avec le temps passé au Canada; le processus d'adaptation étant plus avancé, ils peuvent se sentir plus à l'aise d'aller vers leurs collègues québécois.

En résumé, nous avons appris que les locaux sont généralement perçus comme plus ouverts à se faire des amis parmi les ÉÉ que le contraire, en particulier par les sujets canadiens et ceux de la faculté des sciences. Les étudiantes et les étudiants étrangers, spécialement celles et ceux arrivés il y a plus de cinq ans, de même que les personnes les plus âgées, se montrent particulièrement critique par rapport à l'ouverture de leurs confrères et consœurs de l'étranger, ce qui tend à suggérer qu'ils reconnaissent que certaines de leurs

attitudes peuvent être en cause dans la tendance aux regroupements ethniques qu'ils perçoivent. Remarquons qu'encore une fois, nous parlons des mêmes sous-groupes : d'un côté, les sujets canadiens qui sont surreprésentés en sciences et qui sont les plus jeunes, de l'autre côté, les étrangers qui sont surreprésentés parmi les sujets les plus âgés et parmi ceux d'administration. Ces résultats vont dans le même sens que ceux portant sur les regroupements ethniques. Enfin, cela nous amène à questionner pourquoi les frontières entre les groupes seraient plus difficiles à franchir pour ces sous-groupes.

Avant d'explorer ces questions à l'aide de l'analyse des entrevues, les résultats obtenus sur l'échelle mesurant la qualité des interactions interculturelles seront présentés. La moyenne obtenue à cette échelle, soit 25 sur un score pouvant varier de 8 à 32, indique que les interactions vécues entre les ÉÉ et les ÉQ sont globalement jugées comme positives et significatives. Puisque nous voulions vérifier l'effet des variables dichotomiques du genre, de la citoyenneté et de l'auto-identification ethnique sur l'échelle de qualité des interactions, le test t de Student pour échantillon indépendant a été utilisé. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous. Ce dernier indique, de gauche à droite, les résultats obtenus au test de Levene ainsi que son interprétation, puis celui du test T de Student, son degré de liberté ainsi que son interprétation. Dans les prochaines pages, nous suivrons ce mode de présentation pour tous les tableaux détaillant les résultats des tests T de Student et des tests d'Anova.

Tableau 11.  
Résultats des tests t de Student pour l'échelle de qualité des interactions

Intitulé de la variable	Test de Levene	Test T de Student
Genre	F = 0.67 (p < 0.42) Variance homogène	t = -2.50 [198] Significatif (p < 0.01)
Citoyenneté	F = 0.71 (p < 0.40) Variance homogène	t = 0.24 [200] Non significatif (p < 0.81)
Auto-identification ethnique	F = 0.02 (p < 0.88) Variance non homogène	t = 1.32 [190] Non significatif (p < 0.19)

À la lecture du tableau, nous constatons que la seule différence de moyenne significative se trouve entre les hommes et les femmes : ces dernières affichent un score plus élevé sur l'échelle de qualité des interactions (M = 32) par rapport aux hommes (M = 30). Cela veut donc dire que les étudiantes jugeraient les interactions qu'elles ont avec des pairs d'une autre origine de manière plus positive que les collègues masculins. Dans un deuxième



temps, les résultats concernant les effets des variables de contexte polychotomiques sur l'échelle de qualité des interactions sont présentés dans le tableau suivant ainsi que décrits dans les paragraphes qui suivent.

Tableau 12.  
Résultats des tests d'ANOVA pour l'échelle de qualité des interactions

Intitulé de la variable	Test de Levene	Test d'Anova
Age	F = 2.16 (p < 0.12) Variance homogène	F = 3.58 [2, 194] Significatif (p < 0.03)
Faculté	F = 1.60 (p < 0.18) Variance homogène	F = 6.12 [4, 191] Significatif (p < 0.001)
Statuts	F = 0.21 (p < 0.81) Variance homogène	F = 0.001 [2, 196] Non- significatif (p < 0.10)
Cycle d'études	F = 1.37 (p < 0.26) Variance homogène	F = 3.04 [2, 195] Non significatif (p < 0.05)
Région de naissance	F = 1.04 (p < 0.39) Variance homogène	F = 1.05 [3, 33] Non- significatif (p < 0.38)
Temps depuis l'arrivée au Canada	F = 0.12 (p < 0.89) Variance homogène	F = 0.06 [3, 49] Non- significatif (p < 0.98)

De prime à bord, l'interprétation des coefficients d'Anova nous indique que l'âge et la faculté fréquentée ont un effet sur la qualité des interactions interculturelles, mais qu'il n'y aurait pas de relations significatives en fonction du statut, de la région de naissance et du temps depuis l'arrivée au Canada. De manière plus précise, à l'utilisation du test post hoc de Scheffé, nous pouvons affirmer avec moins de 5% de chance de se tromper que le groupe d'âge des 19-22 ans juge leurs interactions intergroupes plus positivement que le groupe d'âge des 23 à 25 ans. En effet, sur l'échelle de qualité des interactions, la moyenne des premiers est de 32, alors que la moyenne des deuxièmes est de 29, ce qui représente un écart statistiquement significatif. En deuxième lieu, avons identifié que les personnes inscrites à la faculté d'administration présentent une moyenne moins élevée (M= 29) par rapport à celles et ceux inscrits à la faculté des sciences (M= 32), un écart statistiquement significatif également. Ces deux résultats concordent dans le sens que les gens les plus jeunes se retrouvent en grande majorité dans la faculté des sciences (surpondération importante) et que ces deux sous-groupes rapportent des interactions plus positives et significatives par rapport aux gens plus âgés et à ceux d'administration. Par ailleurs, il est surprenant que le statut ne ressorte comme une variable déterminante quand on sait que les gens de sciences sont presque tous des Canadiens (96%) et que les plus jeunes sont également presque tous canadiens (94%).

Ceci soulève la question à savoir si c'est l'âge, la faculté fréquentée ou le statut qui influence le plus la qualité des interactions. Sans pouvoir trancher, les propos recueillis dans les entrevues permettront tout de même d'éclaircir cette question.

Pour conclure, les résultats provenant du questionnaire ont mis en lumière la perception généralisée qu'il y a peu de problèmes ou de tensions entre les groupes ethniques sur le campus et que les interactions interculturelles sont jugées positives et significatives. Par contre, nous avons trouvé que les personnes les plus âgées rapportent dans l'ensemble des interactions interculturelles moins positives que les plus jeunes, ce que contredit toutefois le résultat voulant qu'ils perçoivent moins de problèmes interculturels dans leur programme d'études. De même, les hommes et les personnes inscrites en administration jugeraient leurs interactions de façon plus négatives que les femmes et les gens de sciences. Cependant, ces résultats ne permettent pas de savoir ce qui est jugé négativement par ces personnes et ce qui pose problème exactement. On peut se demander entre autres : quelles formes prennent les expériences négatives et dans quels contextes se déroulent-elles en particulier? Dans la prochaine section, ces questions seront adressées sous un angle qualitatif et nous tenterons de comprendre ce qui peut expliquer les perceptions plus négatives de certains sous-groupes par rapport à la qualité des interactions.

#### **1.4. La qualité des interactions selon un angle qualitatif**

De l'analyse des entrevues se dégage plusieurs aspects positifs et négatifs associés aux interactions interculturelles entre pairs, que ce soit des expériences vécues par le sujet ou des observations relatives aux relations entre les ÉÉ et les ÉQ en général. En nous basant sur les expériences racontées, nous discuterons dans un premier temps de deux tendances générales que nous avons dégagées par rapport à la qualité des interactions. Nous résumerons ensuite les principaux types de difficulté et les expériences jugées positives en fonction des contextes informels et formels dans lesquelles elles se déroulent. Nous présenterons en même temps les raisons avancées par les sujets pour expliquer pourquoi ces situations sont jugées plutôt positivement ou négativement.



#### *1.4.1. Les tendances générales*

Un des premiers constats qui se dégage de l'analyse des entrevues est que les interactions interculturelles entre pairs sur le campus résultent, de l'avis de la majorité, en des apports positifs pour la population étudiante. À titre d'exemple, Noémie, une étudiante en sciences de la santé de 21 ans affirme : « je trouve ça cool parce qu'avant, j'en avais aucune idée, pour moi la France, je pensais que ça puait parce que le fromage, ça pue! ». Outre la contribution à la diminution des préjugés, les notions d'enrichissement et d'apprentissage reviennent dans les propos de chacune des personnes rencontrées, avec plus d'emphasis cependant lorsque cela concerne une relation qui implique un partage réel, avec une personne que le sujet qualifie d'ami. Par exemple, Quentin, un jeune homme de 21 ans inscrit en sciences, raconte ce qu'il aime le plus du fait de côtoyer des gens d'une autre origine.

Ce que j'aimais le plus c'est quand les immigrants, quand mes amis parlaient un peu de leur pays : c'était vraiment fascinant ! Moi j'aimais vraiment cela en apprendre et de partager aussi un peu ma culture. (...) Je sais que l'on est un peu différent parce qu'on n'a pas traversé, on n'a pas les mêmes expériences. C'est vraiment enrichissant de rencontrer du monde et de leur parler.

Si pour la plupart, ces apprentissages sont d'ordre personnel, certains les relient à leur domaine d'étude et d'autres les associent au marché du travail. Dans cette optique, Maude explique que « venir à l'université c'est pas juste de venir dans les cours, c'est aussi comme une mini société. On est tous des adultes, c'est un peu comme le milieu de travail il y aura plein d'autres cultures : c'est tout un apprentissage, c'est super enrichissant ! ». Par ailleurs, la réciprocité des apprentissages a été soulevée en outre par Loubna qui dit que

la chose la plus importante pour moi, quand je suis ici, c'est de connaître les autres cultures, connaître les autres et apprendre les bonnes choses de l'autre. Et aussi, le contraire : si moi, j'ai quelque chose qui je pense peut bénéficier aux autres, je pense que c'est important d'échanger les choses intéressantes que je connais.

Finalement, les apports paraissent plus importants encore pour les personnes qui n'avaient pas eu l'occasion d'évoluer dans un milieu diversifié auparavant. Par exemple, la même étudiante, qui vient de l'Égypte, explique : « c'est la première fois dans ma vie que j'ai cette expérience. Depuis que j'étais dans mon pays, je n'avais jamais rencontré un aussi grand nombre de différentes nationalités. C'est quelque chose de très intéressant ». Noémie a fait la même remarque par rapport à ses études antérieures dans des régions plus homogènes que l'Estrie : la Beauce et le Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Une autre thématique qui ressort fortement du corpus est liée à la profondeur des interactions. La totalité de l'échantillon dit bien s'entendre avec les étudiantes et les étudiants internationaux et immigrants, peu a rapporté spontanément de problèmes ou difficultés, mais peu ont fait référence à une relation d'amitié qu'elles ont créés avec une personne d'une autre origine. Selon la plupart des répondantes et des répondants les interactions qui impliquent un partage réel ou la création d'un lien arrivent très rarement et seraient plus difficiles, ce qui est déploré par des étudiantes et des étudiants étrangers surtout. Comme l'affirme Antonin : « quand on commence à parler des vraies affaires, ça bloque ». Les ÉQ seraient ouverts de prime à bord, certains seraient intéressés à apprendre de l'autre, mais ils ne voudraient pas s'impliquer dans une relation plus profonde, plus solide. Pour Kamal cependant, même l'ouverture première n'était pas au rendez-vous : « au début surtout, j'étais choqué parce que je n'avais jamais pensé que ce serait comme ça. Je pensais que c'était facile de parler avec les gens ici. Même ici les gens, ils se connaissent bien, mais c'est juste "allo" et c'est juste ça. Ils n'essaient pas d'approcher de près ». Si on repense aux résultats provenant des questionnaires, on constate donc qu'au-delà de l'ouverture qui est en majorité perçue de part et d'autre, la profondeur des interactions serait problématique en particulier pour les étudiantes et les étudiants étrangers, ce qui peut contribuer à expliquer pourquoi ils qualifient plus négativement leurs interactions avec des pairs québécois. En résumé, deux tendances importantes ont été trouvées : d'une part, à moins d'exception, les interactions interculturelles resteraient à un niveau relativement superficiel, autrement dit, à un niveau de politesse et de cordialité. D'autre part, les étudiantes et les étudiants perçoivent que ces interactions, malgré ces caractéristiques, comportent plusieurs bénéfices au niveau personnel et professionnel pour la population étudiante. Puisque cela contredit en partie la littérature consultée, nous reviendrons sur cette question dans le chapitre de la discussion.

#### *1.4.2. Les contextes du campus*

Maintenant, nous examinerons plus en détail les aspects positifs et négatifs associés aux interactions interculturelles, en tâchant de comprendre quels types de situation sont jugés comme plus problématiques. En ce sens, peut-on imaginer que les interactions se déroulent mieux dans certains contextes du campus? Pour nous aider à répondre à cette question, le graphique qui suit illustre l'importance qu'ont pris les aspects positifs et négatifs associés aux interactions dans les propos des personnes interviewées selon les différents contextes du



campus. Les colonnes illustrent le nombre de sujets qui a parlé d'interactions vécues ou d'observations plus générales (positives ou négatives) par rapport à un contexte en particulier.

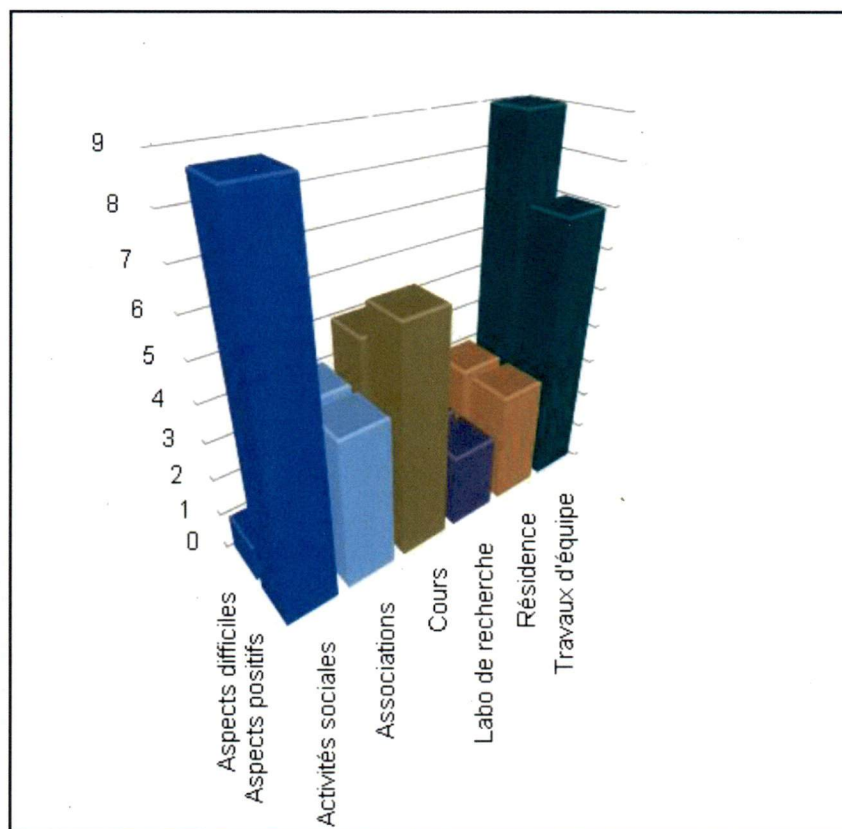


Figure 7. Importance des aspects positifs et négatifs associés aux interactions interculturelles entre pairs dans les différents lieux et contextes du campus

Comme nous pouvons le voir dans le graphique, c'est en relation à des activités sociales que les sujets ont parlé en plus grand nombre d'interactions jugées positives. Nous constatons également que la plus grande portion des aspects négatifs a été rapportée par rapport aux travaux en équipe. Afin de comprendre ce qui peut distinguer les expériences interculturelles selon les types de contextes, nous commencerons par décrire les interactions qui se déroulent dans les contextes informels et nous ferons ensuite de même pour les contextes formels.

#### 1.4.3. Les interactions dans les contextes informels

Lorsque nous leur demandions de nous raconter l'expérience qu'ils qualifiaient de plus positive avec une étudiante ou un étudiant étrangers ou québécois, plusieurs ont mis de l'avant des activités sportives, sociales, parascolaires ou associatives. Par exemple, deux garçons, un Camerounais et un Colombien, ont spécifiquement mentionné le sport comme

une façon de tisser un réseau social avec des Québécoises et des Québécois et sept personnes ont expliqué que les fêtes ou les activités effectuées à l'extérieur de l'Université ont rendu possible de belles rencontres interculturelles. De plus, sans avoir explicitement abordé de ce type d'activité dans le guide d'entrevue, sept personnes ont parlé spécifiquement des soirées sociales de type "5 à 7" comme représentant une bonne occasion d'entrer en contact avec des gens d'une autre culture. Cependant, les contacts se feraient surtout entre étudiantes et étudiants français et québécois parce que les "partys" les attireraient en particulier selon les uns, parce qu'ils sont simplement surreprésentés sur le campus selon les autres ou encore parce que les non-francophones ne sont pas invités aux activités sociales. En fait, la langue constituerait, selon plusieurs francophones et non-francophones, un obstacle ou un défi au niveau des interactions, car comme le dit Fanny, lorsqu'une personne ne parle pas français « on n'ose pas franchir ces barrières de langage et de culture ».

Par ailleurs, pour un étudiant d'origine colombienne et un autre d'origine togolaise, l'expérience qu'ils qualifient de plus positive avec des collègues québécois s'est déroulée dans le cadre de projets parascolaires à l'Université. Le premier raconte comment à travers cette expérience ces compétences ont été reconnues par ses collègues québécois.

Cette session-ci, il y a plusieurs personnes qui font le programme d'écologie sans frontière et pour pouvoir partir, ils doivent tous suivre des cours d'espagnol. C'est sur que là, je trouvais ça le fun de pouvoir leur apprendre des choses aussi. Ils venaient tous et je révisais tout leur travail. Je leur apprenais les trucs qu'ils disaient mal et ils pouvaient se pratiquer avec moi (...) je suis devenu comme la personne ressource parce que je parlais espagnol. Ça, je trouvais ça cool de pouvoir les aider.

Par ailleurs, les résidences universitaires ont également été le théâtre de nombreuses expériences interculturelles qualifiées de positives chez les personnes interviewées, entre autres pour Fanny, qui a trouvé beaucoup plus facile d'interagir avec des pairs québécois dans un contexte de colocation que dans celui de son programme d'étude en chimie. Finalement, Antonin, Gladys et Loubna, trois personnes qui s'identifient comme étrangère à l'Université, ont vécu des expériences qu'ils qualifient de particulièrement positives au sein d'associations étudiantes. Entre autres, l'implication au sein d'association étudiante permettrait aux ÉÉ de se faire une place parmi les Québécois en devenant une personne ressource. L'extrait suivant, tiré de l'entrevue de Loubna, une étudiante Égyptienne de 42 ans, raconte pourquoi l'obtention d'un poste au sein du Regroupement des étudiantes et des étudiants de maîtrise, diplôme et de doctorat (REMDUS) a été pour elle un symbole d'acceptation de la



communauté d'accueil.

La plupart des membres du conseil, c'est des étudiants québécois et ils m'ont choisi pour la position et ça a été quelque chose que très appréciable, de très respectable. J'étais très heureuse pour ça, pour la sélection (...) j'ai trouvé que leur sélection de moi, c'est une preuve, parce que je suis voilée, comme tu le vois, et j'ai trouvé que c'est une preuve que les étudiants québécois ne sont pas racistes. Ça, c'était pour moi une preuve vraiment claire.

Des expériences négatives ont été rapportées dans les résidences universitaires et les associations étudiantes. Les premières étaient surtout attribuées à des modes et rythmes de vie différents entre étudiantes et étudiants québécois, africains et français, par exemple des problèmes qui découlent de conception du temps différent (tranquillité le soir et la nuit, respect du couvre-feu). Concernant le milieu associatif, trois personnes ont rapporté des difficultés à caractère interculturel par rapport à la situation qui s'est déroulée sein du Regroupement des étudiants de maîtrise, diplôme et doctorat de l'UdeS (REMDUS) et dont nous avons résumé les grandes lignes au chapitre 2.7. Premièrement, Loubna a raconté comment des problèmes sont apparus au sein du REMDUS entre des ÉQ et des étudiants noirs au début de l'année 2009. Selon elle, les protagonistes du conflit, polarisés selon la couleur de la peau et regroupés derrière certains leaders qui utilisaient des arguments ethniques, compétitionnaient pour avoir le pouvoir et l'influence. À propos de cette même situation, deuxièmement, une étudiante qui dit « être au fait des problèmes qui ont eu lieu au REMDUS » a écrit un long commentaire dans le questionnaire. Elle affirme :

J'ai bien l'impression que ce n'est qu'un passage sombre dans l'histoire du REMDUS qui se déroule en ce moment et que les étudiants internationaux gagneraient grandement à s'expliquer au lieu d'attaquer sans grande raison leur association. La communication envers les étudiants internationaux est importante parce que ceux-ci ont la mauvaise habitude de se considérer comme étrangers et donc non désirables, ce qui n'est l'opinion d'aucun comité exécutif des différentes associations sur le campus !

Finalement, Jérémie, a également fait mention de cette même situation conflictuelle lors de l'entrevue, en racontant comme il avait mis au courant de cas de discrimination fondée sur la couleur de la peau au sein de ce regroupement. Sans en être certain, il indique penser que cela peut être vrai. À la lumière de ces résultats, il est permis de penser que cette situation ait touché en particulier les étudiantes et les étudiants des cycles supérieurs, puisqu'elle s'est déroulée au sein de leur regroupement étudiant. Cela pourrait contribuer à expliquer pourquoi les sujets les plus âgés qualifient plus négativement leurs interactions avec des pairs

québécois. De même, il faut savoir que les étudiantes et les étudiants africains sont particulièrement nombreux au sein de la faculté d'administration. Puisque cette situation a mis en opposition les intérêts d'étudiantes et d'étudiants québécois par rapport à ceux d'étudiantes et d'étudiants qui étaient originaires de l'Afrique en grande majorité, il est probable qu'il en est résulté une détérioration des rapports entre les groupes qui s'est traduite par les réponses globalement plus négatives obtenues dans les questionnaires de la part des gens d'administration.

Toujours par rapport au milieu associatif, un tout autre type de problème a été rapporté par Isidore, Maude et Pedro: certaines associations représentant des étudiantes et des étudiants provenant de pays en particulier organiseraient des activités pour intégrer les nouveaux membres et établir des relations entre eux, sans faire d'efforts pour faire des ponts avec des Québécois. Identifié par ces trois personnes comme étant un problème au niveau de l'intégration des étudiantes et des étudiants africains surtout, Maude nuance toutefois cette idée : « ça a un bon côté: c'est clair que quelqu'un qui vient d'un autre pays, de voir des compatriotes, c'est le fun. Mais en même temps, le côté négatif, du fait que c'est un Africain qui le fasse, ça peut leur donner tendance à vouloir rester ensemble ». De plus, Pedro déplore « le manque d'accès de ces assos-là pour le monde qui ne sont pas de cette culture-là », alors que de l'autre côté, Isidore souligne que « les associations étudiantes québécoises, même dans notre faculté, ils font des 4 à 7, des choses comme ça, mais il y a que des Québécois qui y participent. Il y a très peu de diversité ».

Du côté des centres ou laboratoire de recherche, la religion a été évoquée comme un motif d'incompréhensions voir de tensions par Kamal, un étudiant au doctorat en génie qui est lui-même musulman. L'extrait suivant démontre que certaines pratiques religieuses peuvent parfois causer des tensions, un sentiment de menace ou des frustrations.

Ça se passe en génie. J'ai déjà entendu beaucoup d'histoire comme ça. Par exemple, des amis québécois m'ont dit "ces gens-là veulent imposer leur truc, pourquoi ils font leur prière ici, ils ont la mosquée à l'Université, ils peuvent faire la prière chez eux, pourquoi ils nous dérangent, pourquoi ils ne laissent pas passer les autres. Parce que quand ils font leur prière pendant 5 ou 10 minutes, ils empêchent les autres de bouger". Ils m'ont dit "ça dérange les autres".

Par rapport à cette situation, Kamal dit être d'accord avec ces collègues québécois : la prière devrait se faire en privé, à la mosquée et non dans le bureau ou dans le centre de recherche. Cependant, les tensions entre les personnes musulmanes et non-musulmanes ne



sont pas le fait unique des laboratoires de recherche en génie. Par exemple, Loubna, qui est elle-même musulmane, indique qu'il y a plus souvent des problèmes au niveau des travaux d'équipe pour les femmes pratiquant cette religion, plusieurs de celles-ci se sentant exclues parce qu'elles portent le voile. Noémie parle pour sa part de l'isolement que vivaient les quelques personnes de cette confession religieuse dans son programme d'étude. À propos de la distance perçue par rapport aux musulmanes et aux musulmans, un commentaire dans le questionnaire peut contribuer à expliquer cette perception.

Si je prends exemple sur les Maghrébins (disons les musulmans) il y a un mûr au moins trois mètres d'épais entre nos cultures. Ils ne nous regardent pas dans les yeux (surtout pas les filles) et on ne peut pas leur dire bonjour ou leur sourire. (...) Comme si parce qu'on ne pratique pas leur Religion, nous sommes des condamnés à pourrir sur terre et que Allah leur interdisait de rentrer en contact avec nous! Le fait qu'il parle arabe n'aide pas évidemment pas les choses.

Si effectivement, des ÉQ ressentent une si grande distance envers les étudiantes et les étudiants musulmans, il ne serait pas surprenant que l'isolement ou l'exclusion qui en découle puisse expliquer en partie le résultat, tiré des questionnaires, voulant que les ÉÉ perçoivent plus de fermeture de la part des ÉQ que l'inverse. Finalement, puisque les seules situations problématiques racontées en relation avec la religion concernaient des personnes musulmanes, nous sommes portés à penser que ces dernières sont particulièrement à risques d'être au cœur de tensions avec des non-musulmanes si elles leur appartenance religieuse est visible. Cependant, il faut dire que ces résultats sont sans doute influencés par le fait que l'échantillon incluait des personnes ouvertement musulmanes et aucune n'a affirmé pratiquer une autre religion.

Pour conclure, nous retenons que les étudiantes et les étudiants vivent de nombreuses expériences interculturelles jugées positives dans les activités sociales, parascolaires, sportives et associatives. Spécialement lorsque ces interactions sont intensives comme dans le cas des résidences universitaires et relativement encadrées et orientées vers un but commun, comme dans le cas des projets parascolaires ou des associations étudiantes, elles paraissent particulièrement marquantes. Nous avons également expliqué comment des différences en matière de langue, de religion et de culture, spécialement quand ces différences sont évidentes, peuvent représenter un obstacle aux interactions ou causer des inconforts ou des tensions au sein de la population étudiante. Dans certaines associations étudiantes, il ressort que la division entre des étudiantes et des étudiants québécois et africains soient

particulièrement marquée, ce qui peut contribuer à expliquer pourquoi la distance est parfois perçue comme plus importante entre ces deux groupes. Si nous avons émis quelques pistes afin d'éclairer des questions qu'avaient soulevées les résultats quantitatifs, la prochaine section permettra d'aller plus loin au niveau de l'approfondissement de ces résultats. Notre attention se portera maintenant sur les interactions qui se déroulent dans les contextes formels.

#### *1.4.4. Les interactions dans les contextes formels*

Les prochains paragraphes synthétiseront les propos des répondantes et des répondants au regard des interactions interculturelles qu'ils vivent dans les cours et les travaux d'équipe, lesquels ont été nombreux, sans doute parce que ces contextes constituent l'essentiel de l'expérience universitaire des personnes rencontrées. D'abord, Isidore et Dorothée auraient vécu l'expérience interculturelle qu'ils qualifient comme la plus positive dans le cadre d'un travail en équipe, en raison des échanges plus soutenus qu'ils ont pu y avoir, des apprentissages qu'ils ont pu en retirer, de l'intérêt sincère qu'ils ont ressenti de la part d'autrui et du fait que ces relations se sont par la suite prolongées dans le temps. Pour Quentin, Noémie et Henry par ailleurs, certains travaux d'équipe réalisés avec des gens d'une autre culture semblent avoir permis un certain rapprochement, sans pour autant constituer une expérience jugée particulièrement positive. Au niveau des cours, cinq personnes ont rapporté des interactions jugées positives parce qu'elles auraient débouché sur la création d'une amitié ou parce qu'elles auraient pris la forme d'une agréable conversation. Lorsque les échanges interpersonnels s'intègrent aux objectifs du cours, comme cela semble être le cas dans certains cours de langue, des expériences interculturelles particulièrement positives paraissent en résulter. Dorothée en donne un exemple :

J'ai même un cours présentement que dans la classe on est peut-être 6,7 étudiants québécois et les autres c'est vraiment des étudiants qui viennent d'ailleurs. Mais c'est un cours d'anglais alors tout le monde parle de leurs réalités, de leur pays, mais ça, ça a fait un beau mélange parce que c'est vraiment comme un peu le but du cours que tout le monde parle des réalités de leur pays au niveau de l'administration et du commerce. On a fait, il y en avait qui n'avait jamais mangé de la poutine, on a fait un mélange, ils ont amené de la bouffe de leur pays.

Malgré ces aspects positifs, de l'avis de la majorité des personnes rencontrées, les cours et les travaux d'équipe comportent de nombreux défis au niveau de la rencontre interculturelle. Comme la figure 7 (p.134) le démontrait, c'est d'ailleurs par rapport aux



travaux d'équipe -et dans une moindre mesure aux cours- que le plus grand nombre de personnes a rapporté des situations jugées problématiques, situations vécues par eux-mêmes ou leurs proches. Par ailleurs, une autre tendance générale peut être dégagée : des aspects problématiques semblent être davantage perçus par les étudiantes et les étudiants étrangers que par les locaux. Le graphique qui suit illustre justement cette constatation en plus de mettre en lumière les différences selon la faculté fréquentée. Les colonnes illustrent le pourcentage de la couverture des aspects négatifs (expériences et observations générales) selon les facultés fréquentées et le statut d'étudiant étranger ou canadien.

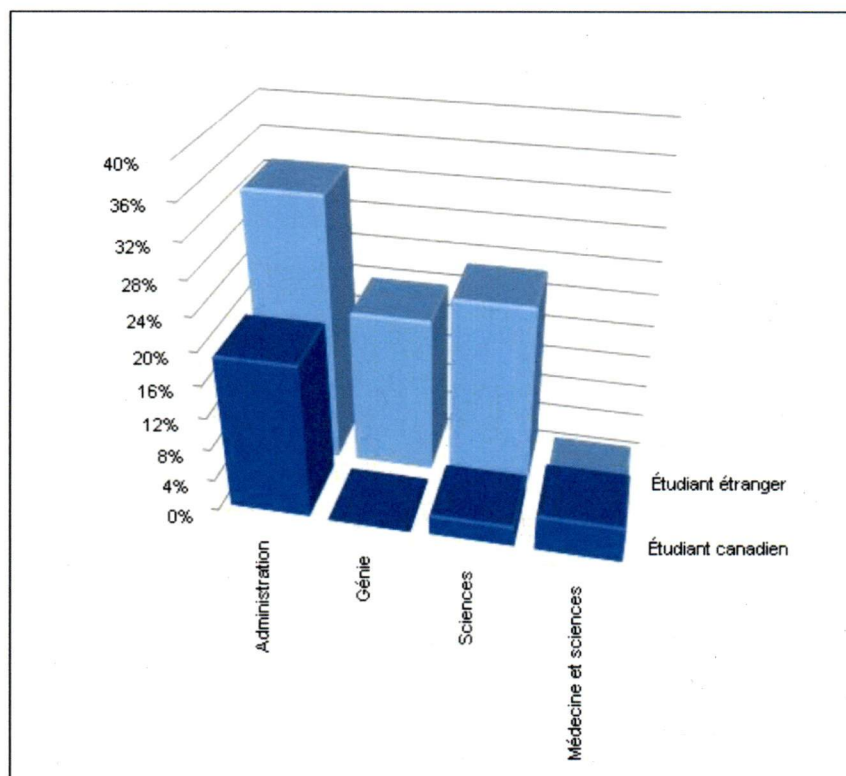


Figure 8. Pourcentage de la couverture des aspects négatifs associés aux interactions selon le statut des répondants et la faculté fréquentée.

Comme nous pouvons le voir, les étudiantes et les étudiants étrangers que nous avons rencontrés ont rapporté plus d'expériences négatives ou de problèmes en rapport à la rencontre interculturelle que les locaux, ce que n'appuyaient pas directement les résultats quantitatifs traitant de la qualité des interactions. Cependant, les expériences rapportées pourront peut-être nous aider à comprendre pourquoi les ÉÉ perçoivent plus regroupement ethnique et moins d'ouverture entre les groupes que leurs collègues québécois. De plus, le graphique démontre que ce sont les personnes inscrites en administration -des personnes

canadiennes, mais surtout immigrantes ou en mobilité internationale- qui ont rapporté le plus souvent des aspects jugés négatifs. Ce résultat confirme celui qu'ont mis en lumière les questionnaires, à savoir que les sujets de la faculté d'administration qualifient plus négativement leurs interactions interculturelles.

Le type de problèmes qui revient le plus souvent de la part des ÉQ, et en particulier de celles inscrites en administration, est la charge de travail supplémentaire qu'induirait selon certains le fait de travailler avec des personnes de l'étranger. Cette charge de travail supplémentaire s'explique parfois par le fait que certains ne maîtrisent pas le français, « ce qui peut conduire à des tensions entre les étudiants lorsqu'ils sont, par exemple, en période de travaux d'équipe », comme une personne a écrit dans le questionnaire. Ceci a sans doute un lien avec le fait que les personnes inscrites en administration interagissent moins souvent avec des pairs québécois ou étrangers lors de la préparation aux examens ou lors activités sociales : ayant le choix, ils préfèrent peut-être s'abstenir. L'expérience racontée par Henry, étudiant au premier cycle en administration, est un exemple particulièrement difficile de ce type de réalité qui est aussi revenue plusieurs fois dans la question ouverte du questionnaire :

Nous on avait fait un travail avec une étudiante immigrante et on avait eu passablement de difficultés, au niveau de l'intégration. Elle ne savait même pas comment ouvrir un ordinateur. Ça a été excessivement pénible, difficile (...) Je pense que ce n'est pas vraiment la place, l'Université pour ça : on vient d'ici et on avait vraiment de la misère à juste faire ce qu'on avait à faire. C'est déjà de l'intégration d'arriver à l'Université. Elle ne parlait pas très bien français, elle ne comprenait pas tout ce qui était dit, c'est tellement un gros pas en arrière. Je pense que ça a été un peu trop difficile.

Le fait de vivre ou d'entendre parler de ce type d'expérience découragerait plusieurs ÉQ à former des équipes multiculturelles. Ainsi, comme l'écrit une personne dans le questionnaire : « pour avoir travaillé plusieurs fois avec des étrangers-non européens, j'en suis venu malheureusement qu'à avoir un dédain pour le travail en équipe avec ces gens (grand préjugé de ma part sûrement) ». Une autre personne dans le questionnaire a indiqué qu'elle se mettrait en équipe avec un étudiant venu d'ailleurs, dans la mesure où « la différence culturelle est imperceptible et n'entache pas le déroulement dudit travail ». Une autre encore a écrit qu'« ici, on peut considérer l'exclusion des étudiants internationaux comme une méthode pour se protéger des situations indésirables dans le cadre des travaux d'équipe ». Effectivement, l'exclusion dans les travaux d'équipe et dans les cours semble constituer la cause et la forme des expériences négatives racontées par plusieurs étudiantes et



étudiants étrangers. À titre d'exemple, Isidore, un étudiant en administration, raconte en ces mots l'expérience qu'il a trouvée la plus pénible avec des pairs québécois :

Être la seule personne de couleur dans les cours et le fait que les gens ne s'approchent même pas de vous. Ils font comme si vous n'étiez pas là. Ils n'essaient même pas de s'asseoir à côté de vous. Ils ne vous parlent même pas. Donc, vous allez dans le cours, vous faites votre cours et après partez et vous n'aurez jamais parlé à personne ».

Ce même étudiant ajoute que cette situation « dessert beaucoup les étrangers parce qu'ils n'ont pas les mêmes façons de travailler que les Québécois et vu que les cours ne sont pas faits pour les étrangers, il faut quand même essayer de se mélanger pour pouvoir se soutenir ». En fait, une des raisons principalement invoquées par les sujets, québécois et étrangers, pour expliquer les difficultés vécues au niveau des travaux d'équipe touche aux différences qui peuvent exister entre les connaissances et les façons de travailler des ÉQ et des ÉÉ en raison d'une scolarisation antérieure dans des systèmes éducatifs différents. Cette explication a surtout été mise de l'avant par les personnes de la faculté d'administration, ce qui nous donne un indice à propos des causes des problèmes perçus dans cette faculté en particulier. Par exemple, Jérémie indique que la culture des groupes d'études et des équipes de travail n'existe pas dans son pays d'origine alors que ça compte beaucoup au Canada. Isidore explique pour sa part que :

Les Québécois, ils ont fait des cours comme ça au cégep, ils ont à peu près des bases, mais nous c'est la première fois qu'on entend parler. (...) Donc c'est vrai qu'au départ, dans les équipes de travail, les compétences sont vraiment... pour les étrangers, en tout cas, on n'a pas toujours forcément les compétences adéquates.

De plus, il semble que les difficultés qui découlent de façons de travailler et de connaissances différentes puissent être accentuées par certaines caractéristiques des groupes ou des programmes. L'expérience de Fanny, une étudiante française en chimie, met en exergue l'impact que peut avoir un climat de groupe compétitif sur l'exclusion ou l'intégration des étudiantes et étudiants étrangers.

Quand je suis arrivée, il y avait des bases que je n'avais pas du tout parce que je n'avais pas le cégep. Il y avait plein de choses que je ne savais pas du tout et donc, quand les professeurs demandaient « qui n'a jamais vu ça? », j'étais la seule à dire « moi, je n'ai jamais vu ça ». Les autres m'ont regardé et ils ont dit... Ils rigolaient, mais d'un rire un peu jaune, ils disaient « de toute façon, c'est la française et elle va faire diminuer la moyenne, donc c'est bien ». Au début j'en rigolais un peu parce que c'est un peu vrai, mais en même temps... ça fait quand même un peu mal parce que moi j'essayais un peu de me dépêtrer de ça et finalement, il n'y avait pas trop trop de soutien.

Cet extrait indique que malgré une position particulièrement positive, dans les réponses du questionnaire, au niveau de la qualité des interactions de la part des répondantes et les répondants de la faculté des sciences, il est clair que des expériences de la part d'ÉÉ ne sont pas ressorties des réponses de la vaste majorité des sujets québécois. De plus, réfléchissant à cette expérience qu'elle dit être la plus négative qu'elle a vécu à l'UdeS, Fanny précise que la compétition pour l'obtention des meilleures notes dans son programme a d'après elle été la cause principale des difficultés qu'elle a vécues au sein de son groupe. Bien que Fanny pense que la compétition existe à l'Université dès qu'il est question d'évaluation, l'extrait suivant, qu'une personne a écrit dans la question ouverte du questionnaire, suggère que la volonté de performer se fait particulièrement au détriment de la qualité des rapports interethniques : « le principal problème est que souvent les étudiants étrangers ont de moins bonnes notes que les étudiants du Québec. C'est peut-être dû à la différence dans l'enseignement d'un pays à l'autre, mais le résultat est le même, alors oui, dans un certain sens, il y a de la discrimination ». Cette discrimination, les résultats indiquent qu'elle se manifeste principalement par l'exclusion des ÉÉ des équipes de travail.

Outre un climat de classe plutôt compétitif, la proportion d'ÉÉ dans les groupes est une autre caractéristique des programmes qui a été identifiée comme un facteur pouvant influencer la qualité des interactions par neuf personnes interviewées. D'un côté, Antonin, étudiant canadien d'origine togolaise, affirme que « dans des groupes où c'est assez hétérogène, où il y a autant d'étrangers que des étudiants de la société d'accueil, ça se mélange plus. Je ne sais pas si c'est un pouvoir de négociation, je ne sais pas, mais c'est ce qu'on observe souvent ». De l'autre côté, Elisa, une immigrante récente originaire de la Colombie, rapporte avoir ressenti que lorsque ce sont les ÉQ qui se retrouvent en minorité, ils auraient un peu peur des ÉÉ, alors qu'au début, ce sont les personnes immigrantes qui se sentiraient vulnérables face aux locaux. De même, d'après Cyril, Isidore et Quentin, le mélange se fait moins facilement dans les groupes où les ÉÉ sont nombreux puisqu'ayant le choix, il aurait davantage tendance à rester entre eux. Tel que l'illustre l'extrait suivant, Isidore nuance cependant cette idée en soulignant le risque de marginalisation qui guette les ÉÉ dans les groupes où ils sont peu nombreux.

Je sais que j'ai des amis qui sont dans d'autres facultés, là où ils sont plus en minorité, eux c'est vrai qu'ils sont un peu plus intégrés, mais c'est nuancable parce qu'ils trouvent que ce n'est pas vraiment des relations saines. Ils se sentent un peu



marginalisés des fois. Donc je ne sais vraiment si ça influence. Je trouve que ça influence, mais que ça aurait pu influencer aussi dans l'autre sens.

En somme, nous retenons que plusieurs facteurs paraissent influencer la qualité des interactions entre les étudiantes et les étudiants québécois et étrangers dans les contextes des cours et des travaux d'équipe. La proportion de ces derniers dans les groupes est un de ceux-ci ainsi que le climat au sein du programme, la maîtrise ou non du français et les différences dans les formations antérieures reçues. Les principales difficultés rapportées concernent les travaux d'équipe et elles ont surtout été mises de l'avant par des personnes de la faculté d'administration ainsi que par des sujets qui s'identifient comme étudiant étranger. Aux dires des personnes rencontrées, ces difficultés prennent souvent la forme d'une charge de travail supplémentaire pour les ÉQ, ce qui se répercuterait parfois par l'évitement des équipes multiculturelles et ce qui résulterait par l'exclusion des ÉÉ. Enfin, il est à noter que l'effet du statut que révèlent les entrevues ne se voit pas confirmé par le score obtenu sur l'échelle mesurant la qualité des interactions traitement statistique. Inversement, l'analyse des entrevues ne nous a pas aidées à comprendre pourquoi les hommes et les personnes plus âgées présentent un point de vue plus négatif au regard des interactions. Ceci soulève une limite des données mixtes que nous aborderons dans le chapitre de la discussion. Avant de clore cette section cependant, nous terminerons en soulevant certaines différences qui ont été dégagées entre les réalités des personnes en mobilité internationale et celles qui sont résidentes permanentes.

#### *1.4.5. Les différences identifiées entre les statuts d'international et d'immigrant*

Questionné par rapport à l'existence de différence au niveau des interactions avec des ÉQ en fonction du statut d'internationaux ou d'immigrants, Pedro dit qu'« il y a comme des niveaux d'étrangeté » en désignant les immigrants de longues dates par rapport à celles et ceux qui viennent d'arriver. Lui qui dit être « aussi canadien qu'eux » puisqu'il a fait toute sa scolarité secondaire au Québec raconte en quoi l'approche peut-être différente en fonction du temps passé dans le pays d'accueil.

Au début, ils essayaient de me parler plus en prononçant différemment, de m'accueillir un peu de façon maladroite. Là, j'étais comme « non, je viens d'ici et j'habite ici depuis longtemps, je ne suis pas nouveau ». La première approche, ça peut être très différent s'ils savent que tu es déjà éduqué ici, que la poutine, le pâté chinois et ces affaires-là, tu les connais par cœur.

De l'autre côté, il dit s'être habitué à « la personnalité des gens », en particulier au fait qu'ils soient « moins actifs, moins impliqués, moins amicaux que nous » ce qui ne serait pas encore le cas pour les nouvelles et les nouveaux venus. Selon Antonin, les différences vont au-delà de l'approche : « il y a un bloc qui sont des étudiants qui sont d'ici et des immigrants et un bloc qui sont des étrangers. Donc, le français qui vient sera regardé de la même façon que l'Asiatique ou que l'Africain. C'est pas plus raciste, c'est juste que la personne ne fonctionne pas comme « nous autres », donc, c'est « eux autres » ». D'après lui, ces « blocs » se structureraient autour de la maîtrise ou non des normes de fonctionnement académique et ils seraient séparés par une grande incompréhension de la réalité de l'Autre. Finalement, Bastien imagine « qu'on pourrait trouver un lien entre les gens qui immigreront au Canada et les gens qui viennent étudier, j'imagine qu'il va y avoir une différence de productivité à l'école ou une différence de notes entre les deux ». Il fonde son raisonnement sur l'idée que certains ÉI ont déjà une carrière promise pour eux dans leur pays d'origine et qu'« il faut juste qu'ils aient un diplôme », ce qui les pousserait à moins se forcer que les personnes immigrantes. De manière semblable, Dorothée explique que les étudiants en échange seraient perçus comme étant moins portés à performer puisqu'ils n'auraient qu'à avoir la note de passage pour obtenir leurs crédits. Selon elle, cela expliquerait entre autres pourquoi plusieurs ÉQ ne veulent pas travailler avec eux. Or, il faut rappeler que nous n'avons pas trouvé de différences dans les scores obtenus sur de l'échelle de qualité des interactions en fonction du statut d'immigrant ou d'international.

### 1.5. Conclusion

Nous avons cherché, dans les derniers paragraphes, à répondre à la première partie de notre question de recherche, soit : comment se caractérisent les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, internationaux et immigrants de l'UdeS? En guise de réponse, nous avons démontré que ces interactions sont globalement perçues comme positives et significatives par la majeure partie de la population étudiante, même si une minorité rapporte tout de même des conflits et des problèmes entre les étudiantes et les étudiants québécois et étrangers. Spontanément, les interactions sont décrites comme sans problème, riches en apprentissages de toutes sortes, mais paradoxalement, elles resteraient le plus souvent à un premier niveau de profondeur. Ce niveau se caractériserait par de la politesse et de la cordialité envers l'autre, mais par des liens rarement profonds et durables : autrement dit, on entend parler de "connaissances", rarement "d'amis". Nous reviendrons d'ailleurs sur



cette question dans le chapitre de la discussion. De plus, malgré le fait qu'une importante tendance au regroupement ethnique ait été rapportée autant dans les entrevues que dans les questionnaires, les interactions se dérouleraient sur une base occasionnelle dans la plupart des cas, une dimension que nous aborderons aussi dans le prochain chapitre. Par ailleurs, nous avons démontré que les différences entre les connaissances et les compétences reliées au domaine d'étude ainsi que le sentiment, chez certains ÉÉ, de ne pas être reconnus peuvent représenter les réverses d'une même médaille expliquant la cause de plusieurs des interactions interculturelles jugées négatives. Finalement, pour plusieurs dimensions reliées à la qualité des interactions, nous avons constaté que les personnes étudiant en administration, celles qui ont un statut d'international ou d'immigrant ainsi que celles qui sont les plus âgées mettent de l'avant des perceptions plus négatives par rapport aux interactions. Nous tâcherons d'interpréter ces résultats dans le prochain chapitre. Cependant, au niveau des différences entre les hommes et les femmes, les entrevues ne nous ont pas permis de mieux comprendre pourquoi les femmes ont qualifié leurs interactions interculturelles plus positivement que les hommes dans le questionnaire d'enquête. Maintenant que nous avons caractérisé les interactions interculturelles au niveau de leur fréquence et de leur qualité, la prochaine section présentera les résultats relatifs au deuxième objectif, soit la description du climat institutionnel.

## 2. LE CLIMAT INSTITUTIONNEL AU REGARD DE LA DIVERSITÉ

De multiples dimensions peuvent être étudiées lorsque l'on s'intéresse au climat institutionnel d'une organisation. Celles sur lesquelles notre attention s'est arrêtée touchent aux perceptions de préjugés et de discrimination intergroupes ainsi qu'à l'engagement perçu de l'établissement envers la diversité. Afin de répondre à notre deuxième objectif, qui est de décrire le climat de l'Université de Sherbrooke au regard de la diversité ethnoculturelle, nous présenterons dans la prochaine section les résultats des questionnaires et des entrevues à propos des préjugés entre les ÉQ et les ÉÉ ainsi que de la part des membres du corps professoral envers les ÉÉ. Ces résultats seront ensuite examinés en fonction des caractéristiques sociodémographiques et scolaires de l'échantillon. Nous ferons de même avec ceux qui concernent les perceptions de discrimination, en plus de résumer les propos recueillis lors des entrevues à propos des préjugés et de la discrimination sur le campus. Finalement, les perceptions de l'engagement de l'UdeS envers la diversité seront résumées à

l'aide des scores obtenus sur l'échelle prévue à cette fin, puis nous détaillerons ces perceptions au regard de plusieurs aspects touchant à l'intégration, à la sensibilisation, aux attitudes des membres du corps professoral et au recrutement entre autres.

## **2.1. Les préjugés selon un angle quantitatif**

Dans l'ensemble, les résultats démontrent que les préjugés intergroupes sont bel et bien présents selon la majorité de l'échantillon, mais qu'ils concernent une minorité d'étudiantes et d'étudiants et de membres du corps professoral. En fait, les réponses indiquent que celles et ceux venus de l'étranger sont perçus comme étant moins nombreux à avoir des préjugés envers les natives et les natifs que l'inverse. 66% de l'échantillon pense que moins de la moitié des ÉQ ont des préjugés envers les ÉÉ, alors que ce pourcentage monte à 77% lorsqu'on s'intéresse aux préjugés des ÉÉ envers les ÉQ. On comprend par ces statistiques que les sujets reconnaissent l'existence des préjugés, mais affirment que ce n'est pas tout le monde qui en a. Cependant, il est surprenant de constater que les sujets québécois sont perçus comme ayant plus de préjugés que les ÉÉ, mais qu'ils étaient également perçus comme plus ouverts à se faire des amis parmi les ÉÉ que l'inverse. Est-ce à dire que les étudiantes et les étudiants étrangers seraient moins ouverts envers les ÉQ, mais que ce ne serait pas en raison de préjugé à leur égard? Par ailleurs, la perception d'une relativement faible présence de préjugés au sein de la population étudiante est plus marquée en ce qui concerne les membres du corps professoral. Pour 63% de l'échantillon, ce serait moins du quart des membres du corps professoral qui auraient des préjugés envers les étudiantes et les étudiants venus d'ailleurs. Seulement 11% indique que plus de la majorité d'entre eux auraient des préjugés en ce sens.

Nous avons par la suite examiné ces perceptions en fonction des six variables sociodémographiques et scolaires sous étude (genre, citoyenneté, faculté, statut, auto-identification ethnique, région de naissance). Le tableau suivant illustre les relations significatives qui se dégagent en matière de préjugés, au croisement des variables statut et auto-identification ethnique.



Tableau 13.

Résultats des mesures d'association significatives: les variables liées aux préjugés avec les variables de contexte

Variable de contenu	Variable de contexte	Coefficient de vraisemblance et seuil de signification	Coefficient du V de Cramer et seuil de signification	Force de l'association	Surreprésentation au croisement de la catégorie indiquant que plus du trois quarts a des préjugés
Proportion des ÉQ qui ont des préjugés envers les ÉÉ	Statut <sup>20</sup>	13.56 ( $p < 0.04$ )	0.18 ( $p < 0.02$ )	Faible	Internationaux
Proportion des professeurs qui ont des préjugés envers les ÉÉ.	Auto-identification ethnique	9.22 ( $p < 0.03$ )	0.22 ( $p < 0.01$ )	Modérée	Étudiants étrangers

Premièrement, les étudiantes et les étudiants internationaux sont surreprésentés parmi celles et ceux qui pensent que plus des trois quarts des ÉQ ont des préjugés envers les ÉÉ, alors qu'au contraire, les sujets québécois sont sous-représentés au croisement de cette catégorie. Cependant, cette structure d'association peut-être qualifiée de faible et il y a seulement 19 personnes qui ont indiqué ce choix de réponse. Par rapport à ce résultat, il faut également souligner que seize internationaux sur 29 sont inscrits à la faculté d'administration (55%) et que dix sont en génie (35%). Ces résultats tendent à démontrer que la perception d'une forte présence de préjugés chez les étudiantes et les étudiants québécois se situe surtout chez les internationaux inscrits en administration et en génie. Deuxièmement, les participantes et les participants s'étant identifiés comme étrangers semblent plus sensibles à l'existence de préjugés chez les membres du corps professoral. En effet, il y a surpondération de ce sous-groupe au croisement de la catégorie indiquant que plus des trois quarts du personnel enseignant a des préjugés envers les ÉÉ. Cette structure d'association est modérée, mais seulement 11 personnes ont choisi cette modalité de réponse.

<sup>20</sup> Des associations significatives semblables ont été trouvées au croisement des variables de la citoyenneté et de l'auto-identification ethnique.

Par ailleurs, il semble y avoir aussi une relation entre l'âge et les perceptions de préjugés : les coefficients de corrélation de Spearman indiquent que plus l'âge et le cycle augmentent, plus la proportion des étudiantes et des étudiants québécois qui sont perçus comme ayant des préjugés augmente (âge :  $R = -0.16$ ,  $p < 0.01$ ; cycle :  $R = -0.13$ ,  $p < 0.04$ ). Similairement, une relation modérée et négative est aussi observée du côté du corps professoral au croisement des variables âge ( $R = -0.13$ ,  $p < 0.04$ ) et cycle ( $R = -0.17$ ,  $p < 0.01$ ). Enfin, aucune association significative n'a été repérée pour ce qui est de la variable temps depuis l'arrivée au Canada.

En somme, bien qu'on ne puisse parler d'une forte perception de préjugés, il faut tout de même convenir que les personnes venues de l'international ainsi que les plus âgées perçoivent plus souvent des préjugés de la part des étudiantes et des étudiants québécois ainsi que des membres du corps professoral que leurs collègues du Québec. Toutefois, il est difficile d'estimer la portée de ces résultats puisque le questionnaire ne permet pas de connaître la signification que les sujets attribuent au concept de préjugé : sont-ils bénins et inévitables ou au contraire lourds de conséquences? La prochaine section permettra de mieux comprendre ces résultats à l'aide des nuances et des précisions que peuvent nous apporter les données qualitatives. Nous apprendrons de plus quels types de préjugés semblent les plus répandus, à partir des informations recueillies lors des entrevues. Finalement, les effets que peuvent avoir ces préjugés sur les interactions interculturelles seront abordés dans le chapitre traitant de la discussion.

## **2.2. Les préjugés selon un angle qualitatif**

Alors que des différences entre les facultés ne ressortent pas dans l'analyse quantitative, lors des entrevues, les sept personnes inscrites à la faculté d'administration ont rapporté des préjugés de la part des ÉQ, alors que dans les autres facultés, les réponses étaient plus nuancées. De plus, l'analyse du corpus qualitative confirme deux résultats qui ressortent des questionnaires : de un, les ÉQ sont perçus comme ayant plus de préjugés que leurs collègues de l'étranger ; de deux, les personnes qui s'identifient comme étrangères perçoivent davantage de préjugés que leurs collègues locaux. En effet, lorsque nous posons la question à savoir s'ils pensaient que les ÉQ avaient des préjugés envers les ÉÉ, huit de ces derniers sur neuf ont répondu par l'affirmative, contre quatre ÉQ sur huit. En réponse à cette question, plusieurs exemples d'idées préconçues ont été racontés. Le type de préjugé qui a le plus



souvent été rapporté, autant par les ÉÉ que par les ÉQ mais surtout chez celles et ceux de la faculté d'administration, est que les ÉÉ sont moins compétents, moins performants et qu'ils travaillent moins bien que les étudiants et les étudiants québécois. Cette idée va dans le même sens que les expériences négatives rapportées précédemment. L'extrait suivant, tiré de l'entrevue d'Elisa résume bien le type de préjugé le plus souvent entendu :

Les immigrants ont beaucoup plus d'éducation que les gens québécois, mais à cause de la langue ou peut-être c'est le phénotype, les gens réagissent différemment. Mais si on dit « j'ai un bac en anthropologie, j'ai une maîtrise en développement » c'est : « Ah, attends, tu es de la Colombie? Chez toi c'est comme la jungle, les forêts ». Alors, on doit casser cette barrière que les gens pensent que c'est comme... de voir le monde dans mon contexte culturel.

En lien avec cette situation, cette étudiante ajoute : « on doit montrer tout le temps qu'on est compétent, peut-être plus que X personne ». Jérémie, lui-même s'étant identifié comme ÉÉ, dit que « lorsqu'on est face à un étudiant étranger, on a comme l'impression qu'il ne va pas aller très rapidement. Dans l'objectif qu'on a à atteindre, on se pose la question : est-ce que je peux lui faire confiance? » Bastien confirme cette idée en affirmant que « la majorité du temps, je ne sais pas si c'est qu'en administration, les gens qui viennent de l'Europe et de l'Afrique en général, sont perçus comme des gens un peu moins travaillant de la part des étudiants ». Pour Antonin, le décalage au niveau académique prend la forme d'une « négation des compétences de l'Autre » dans les travaux d'équipe, une négation qui fait que « d'or et déjà, on évalue le risque et on ne prend pas le soin d'aller à l'autre rive découvrir ce qu'il y a ». L'expérience racontée par Pedro illustre bien ce type de situation où les préjugés se transforment en non-reconnaissance de l'autre dans le cadre des travaux d'équipe, même lorsque cela implique une personne qui a immigré au Canada depuis de nombreuses années.

Le monde s'attend à ce que tu performs moins, parce que tu viens d'ailleurs. Ça, je trouve ça stupide et j'essaie de leur montrer tout le temps que c'est stupide. J'ai les meilleures notes parmi tous mes amis et des fois ils le savent que j'ai des meilleures notes qu'eux et ils sont encore capable de me dire « c'est pas toi qui rédiges le texte, pour le rapport, parce que peut-être... » ou tu le rédiges et c'est vraiment beau et le monde trouve quand même des façons de te corriger tout le temps juste parce que tu ne viens pas d'ici : « ce mot-là, ça ne marche pas, cette expression-là, ça ne marche pas! ». Ils ne te font pas assez confiance. Ils s'attendent vraiment à ce que tu sois moins bon, même si ce n'est pas vrai et que ça a pas rapport.

Raconté par des personnes en mobilité internationale ou détenant la résidence permanente, le sentiment que ses compétences, ses connaissances et son talent sont jugés

négalement par des pairs québécois avant même d'avoir pu en faire la preuve constitue une déception ou une frustration pour ces dernières. Pour ces personnes, les interactions avec des étudiantes et des étudiants québécois se trouvent en quelque sorte entachées par le sentiment de ne pas être traités en égal. De plus, le type d'expérience désagréable dont parle Pedro peut décourager certains ÉÉ à travailler avec des ÉQ, en particulier celles ceux arrivés il y a longtemps ou les plus âgés, dans le cas où ils ressentent qu'ils ne sont pas reconnus à leur juste valeur. Cela pourrait contribuer à expliquer pourquoi ces derniers rapportent significativement moins d'interactions interculturelles dans le cadre des travaux en équipe.

En deuxième lieu, l'idée voulant que les personnes noires, parfois les Latinos, aient tendance à être violentes aurait été entendue par Pedro et Isidore, qui l'auraient parfois interprétée comme une blague désagréable, parfois comme un préjugé. Entre autres, les conflits armés en Colombie et le trafic de la drogue semblent avoir marqué les esprits puisque les deux personnes provenant de ce pays ont rapporté avoir entendu plusieurs remarques reliées à la drogue ou aux gangs armés. Si ces remarques ne sont pas toujours interprétées comme des préjugés, elles engendreraient néanmoins un sentiment de peur ou de crainte subtil à leur égard, que plusieurs étudiantes et étudiants d'ailleurs, surtout les membres de minorités visibles, auraient ressenti de la part d'ÉQ. En ce sens, Loubna précise comment la méconnaissance de la religion musulmane contribue à créer une certaine crainte, spécialement envers les femmes qui se voilent.

Ils ne connaissent pas le peuple musulman, les femmes qui sont voilées. Nous sommes très peu ici à l'Université alors peut-être parce qu'ils ne connaissent pas beaucoup, ils ont un peu peur de nous. Une personne m'a déjà dit qu'avant, pas à l'université, mais à l'extérieur de l'Université : « ce voile que tu portes fait vraiment un obstacle entre toi et moi ». Ça c'est comment ils se sentent.

Dans l'ensemble, il ressort clairement que la méconnaissance ou l'incompréhension des façons de se comporter des personnes provenant d'une autre culture induise un sentiment de crainte et une distance par rapport à la personne qui représente cette différence, plus fortement lorsque cette dernière présente des traits visibles d'altérité, tel le un voile ou une couleur de peau différente. Nous constatons aussi que les préjugés négatifs, qu'ils concernent les performances académiques, la religion ou la violence, ne sont pas uniquement désagréables pour les personnes qui pensent en être les objets, mais également pour celles et ceux qui les ont puisqu'ils créent chez eux une appréhension face aux interactions. L'incompréhension ou la crainte semble causer chez certaines personnes un malaise, qu'elles



interprètent elles-mêmes parfois comme des préjugés, à tort ou à raison. En effet, plusieurs se sont montrés très critiques envers eux-mêmes en matière de préjugé, comme si le fait d'avouer ne pas comprendre une pratique ou une attitude d'une personne provenant d'un autre pays ou encore de se sentir mal à l'aise face à cette pratique ou attitude égalerait à avoir un préjugé. Cette idée est illustrée dans l'extrait suivant qu'une personne a écrit dans la question ouverte du questionnaire.

Je suis certain que j'ai beaucoup de préjugés, mais je ne peux pas m'en débarrasser en claquant des doigts. J'ai beaucoup de difficultés à m'intégrer dans un groupe d'ethnie différente, parce que je ne comprends pas toujours leur façon d'être... Les Africains, par exemple, sont beaucoup plus "corporels" (je dirais même sensuel dans la mesure où ils se parfument, misent beaucoup sur le code vestimentaire, leur façon de marcher et de gesticuler) que nous. Ils s'expriment beaucoup avec leur corps, le ton de la voix, etc., et j'ai du mal à cerner ce qui est vrai entre le contenu des paroles et la gestuelle.

Alors que le dernier extrait donne l'exemple d'une personne qui associe à des préjugés son inconfort face à des traits culturels différents, plusieurs autres personnes, autant dans les questionnaires que lors des entrevues, ont tenues à dire que ce n'était pas parce qu'elles avaient des préjugés qu'elles n'avaient pas, par exemple, plus d'amis d'une autre culture que la leur ou qu'elles préféreraient ne pas se mettre en équipe avec des internationaux. Dans tous les cas, l'absence ou la présence de préjugés se devait d'être justifiée. En ce sens, plusieurs le caractère naturel et universel des préjugés a souvent été mis de l'avant en indiquant par exemple que « c'est comme une caractéristique inhérente à l'être humain », et que « parce que les cultures sont différentes, il y a toujours des préjugés ».

Par ailleurs, lorsque nous les questionnons sur l'existence de préjugés chez les ÉÉ à l'égard des ÉQ, la majorité indique qu'il y en a, mais dans une proportion moindre que la relation inverse et ne pouvait donner beaucoup de précision. Cela rejoint les résultats quantitatifs qui démontraient que les ÉÉ étaient perçus comme ayant moins de préjugés intergroupes que les ÉQ. Néanmoins, Isidore, un étudiant noir de la faculté d'administration, indique que « qu'il y en a certains qui ont une mauvaise opinion des étrangers et les étrangers ont souvent une mauvaise opinion des Québécois ». Par rapport à la forme que prend ces préjugés, il précise que parfois, des ÉÉ ont tendance à penser rapidement que « les Québécois ont des préjugés sur eux, ils ne sont pas très sympathiques, c'est juste le travail et après on n'essaie pas vraiment d'interagir ». La moins grande présence de préjugés chez les internationaux et les résidents est expliquée par certain comme allant de soi : quand on décide de changer de pays pour les études ou définitivement, on est à la base particulièrement

ouverts d'esprit. De plus, compte tenu de la condition de vulnérabilité qu'implique le fait de changer d'environnement, certains Québécois ont affirmé que « ce n'est pas à leur avantage » d'avoir des préjugés envers les Québécois.

Dans un autre ordre d'idée, nous nous sommes aussi intéressés à la présence de préjugés entre les ÉÉ, en fonction de leur pays de provenance. Évidemment, les personnes qui avaient peu de contacts avec des personnes d'ailleurs n'ont pas pu se prononcer sur le sujet. Pour les huit personnes qui ont répondu à la question, environ la moitié pense qu'il existe effectivement des préjugés en ce sens. Par exemple, Isidore rapporte que les préjugés entre les Arabes et les Noirs ainsi qu'entre les personnes françaises et africaines seraient parfois plus forts que ceux qui existent entre les locaux et les étrangers. Même entre les personnes d'Afrique noire, il existerait parfois des préjugés puissants, cependant peu de détails ont été donnés à ce sujet. Dans l'ensemble cependant, les préjugés entre les ÉÉ de différentes origines ne représentent pas un problème majeur selon la plupart des personnes rencontrées. Comme en témoigne l'extrait suivant, certains se permettraient même de jouer entre eux avec les idées préconçues, ce qui serait plus difficile à faire avec des ÉQ.

Si on est en train de manger quelque chose et les Africains disent « Ah, c'est dégueu » et vont le mettre dans la poubelle, je dis « non, ne fait pas ça parce que ma mère m'a dit que les gens en Afrique meurent de faim ». Il me dit « Elisa, tu sais quoi, ma mère me dit la même chose des gens en Colombie! » C'est comme une blague, mais c'est vraiment les préjugés qu'on a tout le temps. Entre les immigrants, on peut faire des blagues. Si on mélange les groupes, ça ne fonctionne pas pour faire une blague comme ça.

Suite à cet extrait, on peut penser que des blagues à partir d'idées préconçues ne soient pas aussi faciles à faire entre québécois et étrangers, entre autres parce qu'à la base, plusieurs pensent que les étudiantes et les étudiants québécois ont réellement des préjugés à l'égard de la population étudiante étrangère. Rappelons qu'environ un sujet sur trois a affirmé dans le questionnaire que plus de la moitié des ÉQ a des préjugés à l'égard des ÉÉ et que cette proportion était plus élevée pour les répondantes et les répondants Non-Canadiens. Le sentiment de menace face à une blague douteuse a sans doute plus de chance de se manifester provenant d'un ou d'une Québécoise que si elle provient d'une personne qui partage la même réalité, celle de représenter la différence.

Finalement, en ce qui concerne les préjugés des membres du corps professoral et des autres employés, les entrevues confirment les résultats obtenus dans le questionnaire : une



forte majorité pense que ces derniers n'ont pas ou très peu de préjugés. Les répondantes et les répondants attribuent cette absence de préjugés au fait que certains viennent eux-mêmes de l'étranger ou encore qu'« ils ont une job à faire de professionnel ». Kamal affirme pour sa part que la classe sociale et le statut d'intellectuel prémunissent le personnel enseignant contre les préjugés.

Dans chaque pays tu peux trouver des intellectuels et des ignorants. Et toujours, les difficultés sont avec les ignorants, les classes en bas. Mais les classes intellectuelles, il n'y a pas de problème parce que ce sont des gens intellectuels, ils apprécient les autres. Dans chaque pays du monde, c'est comme ça.

Une idée similaire a été mise de l'avant par rapport à la population étudiante : par exemple, Bastien dit que les étudiantes et les étudiants universitaires auraient dans l'ensemble moins de préjugés que la population en général parce qu'ils seraient par nature curieux, avides d'apprendre et ouverts d'esprit. Cependant, bien que cette conception sous-tendait les premières réponses d'une bonne portion des répondantes et des répondants par rapport aux préjugés de la population étudiante, plusieurs exemples ont été donnés par la suite, ce qui n'a pas été le cas pour les membres du corps professoral. Il semble donc que cette conception très positive n'ait pas été démentie pour les personnes interviewées.

Pour résumer, rappelons qu'une minorité de personnes seulement a indiqué ne pas avoir eu connaissance de préjugés entre les étudiantes et les étudiants d'ici et d'ailleurs. Étant la seule à partager ce point de vue, Gladys, une étudiante internationale d'Ukraine, affirme que ce qui compte dans son laboratoire de recherche c'est uniquement : « comment tu travailles et comment tu traites les gens ». Certains ont parlé de méconnaissance ou des réactions spontanées plutôt que de préjugés alors que d'autres encore pensent que « ça peut toujours être présent, plus profond, mais c'est très subtil, très sournois ». Rappelons que le plus mentionné est que les ÉÉ sont moins travaillants, compétents, éduqués que les locaux. Certains rapportent que ce type de préjugé pousse les gens à ne pas travailler ensemble alors que d'autres pensent au contraire qu'ils les poussent à ne pas vouloir établir de relations qui dépassent le travail. Ensuite, des remarques, parfois qualifiées de préjugés, parfois de blagues, par rapport à la consommation de drogue et à la violence seraient irritantes, spécialement pour les personnes noires et colombiennes. Enfin, la méconnaissance et le malaise que crée parfois la rencontre de codes culturels ou religieux différents feraient naître une crainte, chez certaines personnes, de laquelle découle le désir de garder ses distances. À la suite des préjugés, ce sont les phénomènes liés à la discrimination que nous avons cherché à mieux

comprendre. Les résultats par rapport à cette dimension seront présentés dans la prochaine section.

### 2.3. La discrimination selon un angle quantitatif

Les perceptions de discrimination reliée à la langue et à la religion sur le campus ont été mesurées à l'aide d'une échelle créée à cette fin, laquelle a été présentée au point 4.2.2. La moyenne obtenue à cette échelle, soit 8.2 sur un score pouvant varier de 5 à 20, indique que la discrimination est peu présente sur le campus selon la majeure partie de la population étudiante. Cependant, cette perception globalement positive est-elle uniforme selon les caractéristiques des étudiantes et des étudiants? Pour répondre à cette question, les résultats ont été examinés en fonction du genre, de la citoyenneté et de l'auto-identification ethnique des sujets à l'aide du test T de Student pour échantillon indépendant.

Premièrement, nous avons constaté que le genre des sujets n'influence pas leur perception de discrimination sur le campus. Par contre, il existe des différences de moyenne statistiquement significatives entre les sujets canadiens et les non-Canadiens ( $F = 2.1$ ,  $p < 0.15$ ;  $t = -5.32$  (240),  $p < 0.001$ )<sup>21</sup>. Les personnes n'ayant pas la citoyenneté canadienne percevraient plus de discrimination ( $M=10.6$ ) que celles qui la détiennent ( $M=7.8$ ). Dans le même sens, les personnes s'étant identifiées comme étudiant étranger ( $M=10.6$ ) percevraient également plus de discrimination que celles qui se sont identifiées comme étudiant québécois (7.8). Ces résultats rejoignent ceux portant sur les préjugés. Bien que chez les deux groupes, la perception de discrimination ne peut être qualifiée de forte, nous constatons en somme que les personnes qui s'identifient au groupe minoritaire sont plus sensibles à l'existence de discrimination de la part des étudiantes et des étudiants ainsi que des membres du corps professoral. Les résultats provenant des entrevues seront d'une grande aide pour mieux comprendre les formes que prend la discrimination selon les uns et les autres.

Ensuite, nous avons examiné les perceptions de discrimination en fonction des variables du statut, de l'âge, de la faculté fréquentée, du cycle d'études, de la région de naissance et du temps depuis l'arrivée au Canada, à l'aide des tests de Levene et d'Anova. Premièrement, aucune différence n'a été trouvée pour les quatre dernières variables.

---

<sup>21</sup> Une association significative semblable a été trouvée au croisement de la variable de l'auto-identification ethnique.



Cependant, le coefficient d'Anova permet d'affirmer avec moins de 5% de chance de se tromper qu'il existe des différences entre les sous-groupes en ce qui concerne les variables de l'âge ( $F = 0.79, p < 0.46$  ;  $F = 5.00 [2, 234] p < 0.01$ ) et du statut ( $F = 1.92, p = 0.15$  ;  $F = 15.09 [2, 236], p < 0.001$ ). Au niveau de l'âge, la moyenne sur l'échelle perception de discrimination est significativement plus élevée chez le groupe d'âge des 26 ans et plus ( $M = 9.57$ ) qu'elle ne l'est chez les 19 à 22 ans ( $M = 7.74$ ). Cependant, nous devons garder en mémoire que les personnes détenant un statut d'international ou de résident sont surreprésentées parmi les plus âgées de l'échantillon : ils représentent 48% des sujets âgés de plus de 26 ans. Ces associations paraissent donc très similaires en ce sens qu'elles réfèrent plus ou moins aux mêmes sous-groupes. Jusqu'à présent, les résultats nous invitent à interpréter l'effet de l'âge avec beaucoup de prudence.

En ce qui concerne l'effet du statut, les résultats suggèrent que les étudiantes et les étudiants internationaux perçoivent plus de discrimination ( $M = 15$ ) que leurs collègues canadiens ( $M = 11$ ). Nous savions que les non-Canadiens en général percevaient plus de discrimination, nous savons maintenant que ce sont en particulier les internationaux qui sont les plus sensibles à cette forme de mécanismes de défense face à la différence. Cela pourrait s'expliquer par le fait que de manière générale, ces derniers sont arrivés au pays plus récemment que les personnes immigrantes et par conséquent, ils peuvent être moins accoutumés à la culture locale et aux normes de fonctionnement du système universitaire québécois, ce qui rend plus saillantes les différences avec les étudiantes et les étudiants québécois. L'inconfort face à la différence étant au fondement des traitements discriminatoires, ils sont peut-être plus à même d'en être victimes que le sont les résidentes et les résidents permanents ou d'interpréter des expériences d'isolement comme de la discrimination. Cependant, il ne s'agit pas uniquement de différences causées par le temps depuis l'arrivée au Canada puisque le test d'Anova n'a pas permis de repérer de différences significatives par rapport à cette variable. Nous tâcherons de mieux comprendre ces résultats en mettant à contribution les données qualitatives, dans le chapitre de la discussion.

En résumé, nous retenons que d'après une majorité d'étudiantes et d'étudiants, il y aurait peu de discrimination liée à la langue ou à la religion sur le campus. Cependant, les non-Canadiens, spécialement les personnes en mobilité internationale, se montreraient plus critiques à cet effet, de même que les sujets les plus âgés. Les résultats provenant des questionnaires ne nous permettent pas cependant de déterminer quelles formes prend la

discrimination dans l'expérience des personnes rencontrées et si elle concerne surtout les étudiantes et les étudiants ou le personnel de l'Université. Les résultats qualitatifs permettront de faire la lumière sur ces questions.

#### 2.4. La discrimination selon un angle qualitatif

Alors que les résultats des sondages suggèrent que la population étudiante percevrait globalement peu de discrimination sur le campus, les entrevues révèlent au contraire que la perception de discrimination est bel et bien présente. Une tendance observée au niveau quantitatif se voit confirmée dans les propos des personnes rencontrées : les personnes venues de l'international percevraient plus de discrimination que celles du Québec. En effet, la presque totalité des sujets internationaux et immigrants a rapporté des situations de discrimination entre pairs par rapport à deux Canadiens sur sept seulement. Du côté des six sujets qui disent qu'il n'y a pas de discrimination au sein de la population étudiante, cinq s'identifiaient comme Québécois. Deuxième tendance observée, les hommes ont été proportionnellement plus nombreux à raconter des expériences de discrimination comparativement aux femmes, ce que n'appuient pas les résultats quantitatifs. Dans les prochains paragraphes, les expériences racontées permettront de préciser quelles situations sont interprétées comme de la discrimination et quels acteurs sont impliqués dans ces situations (population étudiante, membres du corps professoral et autres employés).

Premièrement, pour la majorité, la principale forme de discrimination sur le campus prendrait la forme de l'exclusion, dans les travaux d'équipe et dans les cours surtout, et serait la source d'expériences interculturelles jugées négatives pour plusieurs, tel que nous l'avons démontré dans la section traitant de la qualité des interactions. L'exclusion selon Henry se manifesterait par le fait que les personnes immigrantes ne sont pas invitées lors des activités sociales. Pour leur part, Isidore et Jérémie, deux étudiants noirs inscrits en administration, pensent que le fait d'être noir pousse les ÉQ à les exclure des équipes de travail. L'extrait suivant explique comment la couleur de la peau peut être perçue comme un motif de discrimination.

Depuis que je suis, pas au Québec, mais vraiment dans ma Faculté, c'est vraiment le seul endroit où je me suis senti Noir en fait. Parce que je sens vraiment qu'il y a une certaine gêne, en fait, les gens sont très, pas tous, tout le monde n'est pas comme ça, mais il y a vraiment une certaine gêne en fait.



On essaie vraiment de vous mettre à l'écart, sans être négatif, mais on vous met vraiment à l'écart. Vous vous sentez souvent à l'écart.

INTERVIEWEUSE

Qu'est-ce qui fait justement que tu pourrais te sentir à l'écart?

ISIDORE

D'abord, les gens ne vous parlent pas. Le regard aussi. C'est pas méchant, mais c'est vraiment on vous regarde comme si vous étiez vraiment différent, c'est tout.

Henry propose également que les minorités visibles sont plus visées par la discrimination et les résultats confirment qu'au sein de l'échantillon pour les entrevues, du moins, ils en perçoivent davantage. Par ailleurs, lorsque nous avons demandé à Pedro, un étudiant colombien inscrit en sciences, s'il pensait qu'il existait de la discrimination à l'UdeS envers les ÉÉ, il a raconté comment un candidat à un poste au sein de l'association des étudiantes et des étudiants de sciences a été écarté par un comité formé d'ÉQ qui a justifié sa décision en disant « qu'il est beaucoup trop immigrant encore ». Pedro, qui lui-même travaille au sein de cette association, juge que cela était de la discrimination parce que selon lui, le fait de ne pas parler « en Québécois » ne représentait pas un handicap pour le travail. Enfin, la religion a été identifiée comme un motif de discrimination, discrimination perçue pour Fanny, vécue pour Loubna. Cette dernière qui porte elle-même le hidjab, raconte en ces mots les raisons qui ont poussé une de ses amies musulmanes à l'Université à retirer son voile.

Quand j'ai su qu'elle avait enlevé son voile, j'ai demandé « pourquoi tu fais ça? » Elle m'a expliqué : « j'ai beaucoup de pression, il y a beaucoup d'étudiants qui refusent de travailler avec moi et moi, maintenant, je suis très.... » Ils interagissent avec elle d'une manière différente depuis qu'elle l'a enlevée. Aussi, ça n'est pas qu'un seul cas, il y a plusieurs cas. Ce n'est pas un cas unique.

En somme, l'exclusion, en tant que manifestation principale de la discrimination, aurait pour principal motif la couleur de la peau, la langue ou l'accent et la religion. Par ailleurs, il n'y a qu'Oscar, un étudiant québécois, qui a rapporté les propos, ouvertement racistes, d'un de ses amis. Bastien dira pour sa part que « ce serait quelque chose de très mal vu de par les Québécois, une marque de racisme. Les gens se comptent des choses à la blague, quand c'est en surface, mais quelque chose de plus direct, ça serait très mal perçu ». Pourtant, Kamal parle aussi de racisme, mais de « raciste sous la table ». Il raconte qu'il a des Québécois qui sont très gentils, mais qu'il en a « rencontré ici pas mal qui sont... je ne peux pas dire racistes, mais qui n'aiment pas parler avec des étudiants internationaux. Ils

restent les Québécois ensemble ». En tout, deux étudiants seulement ont parlé, et du bout des lèvres, de racisme de la part d'ÉQ. Or, de l'autre côté, il y a eu plusieurs remarques concernant de fausses allégations de racisme de la part d'ÉE, comme en témoigne l'extrait suivant qui figurait dans la question ouverte du questionnaire.

Le racisme n'est pas juste les Blancs envers les Noirs, mais aussi les Noirs envers les Blancs. Évidemment, il ne faut pas dire ça trop haut à l'UdeS si on est blanc, mais les faits sont là. Les blancs ne peuvent rien dire ou faire à ce sujet lorsqu'ils sont victimes de racisme, mais les Noirs crient au racisme si les Blancs passent un commentaire qui n'a pas de connotation raciste en tant que telle, car certains Noirs tendent à déformer les paroles des gens autour d'eux et font dire aux Blancs des choses qu'ils n'ont pas dites.

Similairement, trois étudiantes, une française et deux Québécoises, ont rapporté des situations vécues où des ÉE, d'Afrique et d'Asie, ont interprété à tort selon elles des situations conflictuelles comme du racisme. Fanny, par exemple, parle d'un de ses amis en ces mots : « dès que tu disais un peu quelque chose, il allait mal le prendre ou il allait le prendre dans le sens où tu étais raciste. Il voyait un peu ça comme ça. Il avait un peu un avis négatif et il me disait "quand je parle à des Québécois, j'ai l'impression de leur faire peur" ». Suite à des situations de ce type, plusieurs ÉQ ont dit hésiter à exprimer leur mécontentement par peur de se faire targuer de racistes.

Dans une autre optique, l'exclusion existerait aussi entre des ÉE provenant de pays autre que le Canada. En fait, quelques cas dans les travaux d'équipe, dans les cours ou dans les résidences universitaires ont aussi été rapportés. Par exemple, une étudiante dira : « les gens du Moyen-Orient ont des problèmes à s'intégrer et on parle des immigrants qui discriminent d'autres immigrants » ou encore, comme l'affirme Antonin : « je suis Africain, ils sont Africains, mais de facto, ils m'avaient exclu ». Ces exemples rappellent que les phénomènes d'exclusion sont loin de concerner uniquement le groupe ethnique majoritaire par rapport aux groupes ethniques minoritaires. On les retrouve aussi entre individus qui partagent une expérience similaire d'adaptation à un nouveau pays, mais qui semble garder tout de même certaines des croyances acquises dans l'environnement d'origine. De la même manière, même si là n'est pas notre sujet de recherche, il n'est pas inutile de rappeler que l'exclusion est sans doute la forme la plus commune de discrimination, laquelle est répandue entre individus d'un même groupe ethnoculturel.



En dernier lieu, en ce qui concerne les membres du corps professoral, la perception largement partagée est que ceux-ci traiteraient leurs étudiantes et les étudiants « toujours sur le même pied d'égalité ». Cette idée a même été mise de l'avant par deux individus dont des proches leur ont affirmé avoir subi de la discrimination de la part de professeurs. Pour sa part, Bastien se base sur son expérience à titre de représentant aux affaires académiques dans le programme d'économie pour justifier sa position : il n'aurait jamais reçu de plainte de discrimination concernant des différences culturelles. Elisa explique cette absence de discrimination par le fait que le personnel enseignant s'intéresse aux capacités intellectuelles et au bagage académique de leurs étudiantes et de leurs étudiants et non à leur origine ethnique. Selon Cyril, ce serait leur professionnalisme qui les dissuaderait de mettre en action leurs préjugés. Enfin, après avoir évoqué l'idée d'une forme de discrimination au niveau de l'accès aux stages coop pour les ÉI et de leur impossibilité de travailler à l'extérieur du campus, Fanny se rétracte en affirmant que l'Université ne serait pas à blâmer pour le manque de ressources financières des ÉI, que ce serait plutôt à leur gouvernement de les soutenir. L'accès aux stages coop est aussi un enjeu, soulevé par Isidore, qui lui y voit clairement une forme de discrimination institutionnelle. Or, dans l'ensemble, peu d'exemples de ce type de discrimination n'ont été soulevés, au contraire, la plupart ont dit penser que les étudiantes et les étudiants étrangers n'étaient ni avantagés ni désavantagés par les règlements ou les manières de faire à l'Université.

Même si relativement peu de discrimination est perçue de la part des membres du corps professoral et des règlements de l'Université par les personnes interviewées, six d'entre elles ont émis des soupçons ou ont carrément raconté des expériences vécues. Par exemple, Pedro a raconté une situation qui semble l'avoir passablement frustré : il n'a pas obtenu un stage dans son domaine d'étude alors qu'il croyait être le candidat parfait puisqu'il répondait à toutes les exigences liées au stage. Il soupçonne que le rejet de sa candidature s'est fait sur des bases ethniques, mais ne va pas jusqu'à dire qu'il s'agisse de discrimination puisqu'il ne peut en être certain. Par ailleurs, les deux étudiantes au doctorat en génie ont raconté des variantes d'une même situation, qu'elles décrivent comme une forme de discrimination : des professeurs exigeraient plus de travail de la part des ÉI des cycles supérieurs que de la part des ÉQ. Les premiers, connaissant moins bien leur droit et les normes concernant les travaux de recherche, ne sauraient pas qu'ils peuvent refuser certaines demandes excessives, d'après Gladys. Loubna ajoute qu'au doctorat en génie, les exigences seraient moindres pour les ÉQ afin de les retenir aux études supérieures puisque le marché du travail serait plus attirant pour

eux. Lorsqu'on sait que les personnes en mobilité internationale ainsi que les plus âgées qui ont répondu au questionnaire sont fortement surreprésentées au sein de la faculté de génie, nous pouvons penser que la situation rapportée par Loubda et Gladys contribue à expliquer pourquoi ces sous-groupes ont été identifiés, dans les résultats quantitatifs, comme percevant davantage de discrimination.

En dernier lieu, Antonin défend une position plus radicale concernant la discrimination de la part du corps professoral. Cet étudiant originaire du Togo qui a étudié pendant plus de trois ans à l'Université de Sherbrooke soutient que l'origine ethnique des étudiantes et des étudiants influence la façon de noter de certains professeurs en économie. Il raconte que des professeurs disent aux étudiants : « vous ne pouvez pas avoir les mêmes notes que les étudiants québécois, pour commencer parce qu'ils sont plus forts que vous ». Il ajoute : « quand c'est un étudiant étranger qui a une certaine note, on essaie de dissuader le prof pour qu'il change la note parce qu'on ne croit pas que cet étudiant puisse l'avoir eu ». Il précise qu'il s'agit d'un petit groupe de personnes qui agit ainsi, ce qui causerait un malaise parmi le corps professoral du programme en question et accentuerait les divisions au sein de la population étudiante. En plus, les mesures pour corriger ce problème seraient inefficaces selon lui, parce qu' « un prof ne peut pas dénoncer un autre prof. On s'entend, il va avoir des problèmes avec ses collègues parce que le cadre institutionnel ne le permet pas pour l'instant ». Tous ces éléments conjugués résultent en une situation des plus frustrantes pour Antonin :

Il y a des tonnes de politiques, mais ça ne sert absolument à rien! Il y a des étudiants qui viennent gaspiller l'argent de leurs parents, ils paient toute une année, ils paient environ 20 000\$ pour se retrouver avec rien comme diplôme, avec des notes ethniques. Sérieusement, c'est choquant. Moi ça me choque (...) Donc quand la personne mérite une note, de grâce qu'on lui donne sa note! Qu'il y ait une évaluation pour éviter qu'il y ait des monopoles de profs qui reproduisent ces appétits qu'ils ont pour des préférences, même à l'intérieur du cadre institutionnel. Malheureusement, c'est ça il y a des groupes puissants qui le font.

Selon lui, les étudiantes et les étudiants étrangers se parlent entre eux de ce problème, mais peu de personnes osent se plaindre. Il pense que rien n'est fait pour améliorer la situation parce que la direction de l'Université se dit que les ÉI « ont la capacité de payer! De toute façon, d'autres viennent », comme il l'affirme.



Pour conclure cette section qui portait sur les perceptions de biais intergroupes, nous pouvons dire que le climat à l'Université de Sherbrooke ne semble pas caractérisé par une forte présence de préjugés et de discrimination reliés à l'ethnicité, à la langue ou la religion entre les étudiantes et les étudiants québécois, immigrants et internationaux. Les résultats révèlent que la population étudiante québécoise est perçue comme ayant davantage de préjugés que la population étudiante étrangère, le principal identifié étant relié à la dévaluation des compétences et des connaissances de la population étudiante étrangère. Parmi la minorité qui perçoit une forte présence de préjugés et de discrimination sur le campus, les non-Canadiens et les plus âgés sont surreprésentés. La plupart du temps, la discrimination prendrait la forme de l'exclusion des étudiantes et des étudiants étrangers dans les cours ou dans les travaux d'équipe et les principaux motifs évoqués dans les entrevues étaient la couleur de la peau, la langue et la religion. Cependant, il est à noter que l'échelle mesurant les perceptions de discrimination n'incluait pas la couleur de la peau. À la lumière de l'importance qu'a pris ce motif dans les entrevues, on peut penser que les scores obtenus sur cette échelle auraient pu être différents s'il avait été inclus. C'est donc une limite potentielle qui doit être prise en compte. Finalement, les membres du corps professoral et les règlements de l'Université sont perçus comme non discriminatoires par une forte majorité, mais quelques expériences racontées poussent à reconnaître qu'il existe néanmoins des doutes ou carrément des accusations en ce qui concerne le traitement égalitaire que devraient recevoir les étudiantes et les étudiants. Maintenant, au-delà de la question de la discrimination, comment ces derniers conçoivent-ils plus largement le climat de leur université par rapport aux autres dimensions relatives à la diversité ethnoculturelle? La prochaine section présentera la dernière portion des résultats qui concernent le climat, soit les perceptions de l'engagement de l'établissement envers la diversité.

## **2.5. L'engagement de l'établissement envers la diversité selon un angle quantitatif**

Premièrement, dans le but de cerner les perceptions des étudiantes et des étudiants au regard de l'engagement de leur établissement envers la diversité, le questionnaire comptait une échelle, dont les caractéristiques ont été présentées à la section 4.2.3. La moyenne obtenue à cette échelle, soit 17.8 sur un score pouvant varier de 7 à 28, indique que l'UdeS est perçue comme étant modérément engagée envers la diversité. Afin de vérifier l'effet des variables dichotomiques du genre, de la citoyenneté et de l'auto-identification ethnique sur l'échelle d'engagement de l'établissement envers la diversité, nous avons procédé à des tests

T de Student pour échantillon indépendant. Ces tests n'ont pas permis de repérer de différences significatives entre les moyennes des sous-groupes. Cela veut dire que les hommes et les femmes ont répondu sensiblement de la même manière aux questions relatives à l'engagement de l'établissement. Il en va de même pour les citoyens canadiens et non-Canadiens ainsi que pour les personnes qui se sont identifiées comme étudiants québécois et étrangers. De la même manière, nous n'avons pas trouvé de différences au niveau de la perception de l'engagement de l'établissement envers la diversité en fonction de l'âge, du statut, du cycle d'études, de la région de naissance et du temps depuis l'arrivée au Canada. En effet, tous les tests d'Anova pour ces variables ne sont pas significatifs. En résumé, le traitement statistique nous permet d'affirmer que l'échantillon perçoit un engagement modéré de la part de son université et que cette perception ne semble pas influencée par les caractéristiques des sujets qui étaient considérées dans cette étude. Voyons maintenant si les résultats provenant des entrevues permettent d'apporter des précisions à cette tendance générale.

## 2.6. L'engagement de l'établissement envers la diversité selon un angle qualitatif

Lors des entrevues, nous avons abordé ce thème à partir de sept sous-dimensions traduites en autant de questions. Le graphique ci-bas illustre les dimensions traitées.

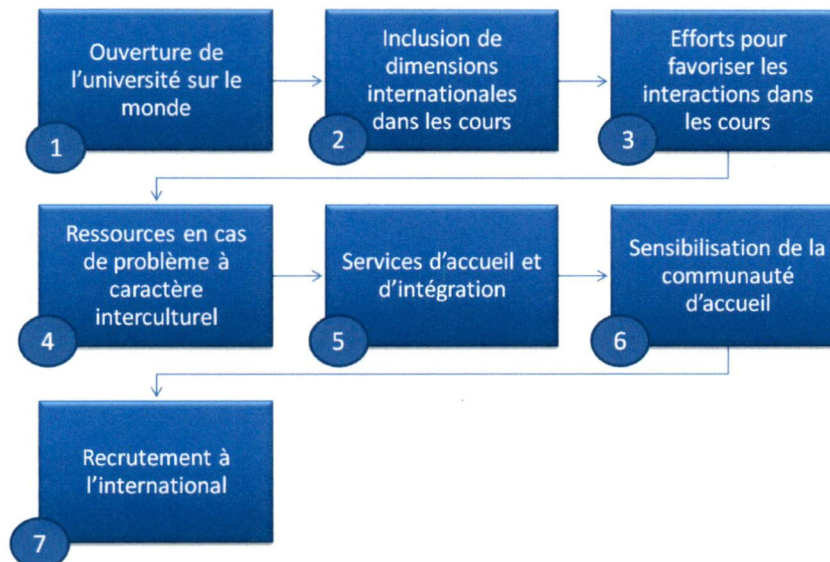


Figure 9. Sous-dimensions analysées au regard de l'engagement institutionnel



Les prochains paragraphes présenteront les résultats obtenus par rapport à chacun d'elles, en commençant par la plus générale et en allant ensuite dans le sens des aiguilles d'une montre.

Dans un premier temps, lorsque nous leur avons demandé s'ils trouvaient que le slogan « l'Université de Sherbrooke, une université ouverte sur le monde » représentait bien leur institution, dix participantes et participants sur dix-sept ont répondu par l'affirmative. La première raison mise de l'avant pour justifier cette position est que la population étudiante provient de plusieurs pays, une raison qui surpasse de beaucoup tous les autres motifs invoqués. Ensuite, ce sont les activités académiques qui, aux yeux de quatre personnes, sont tournées vers le monde, que ce soit au niveau de l'offre de formation à l'étranger, de programmes à caractère international à Sherbrooke ou des projets de recherche d'envergure internationale. Dans une moindre mesure, d'autres raisons expliquant l'ouverture de l'Université ont été avancées par quelques-uns, par exemple sa renommée à l'étranger, la diversité du corps professoral et la mobilité étudiante sortante, pour les stages à l'étranger entre autres. De plus, quelques personnes ont implicitement fait référence à l'aspect humain, sur le campus, comme raison expliquant l'ouverture de l'Université. Les uns parlent du fait qu'il n'y ait pas de problème d'intégration, les autres de l'attitude accueillante du personnel ou du fait qu'il n'y ait pas de discrimination sur le campus. Ces conceptions se résument bien par l'extrait suivant : « avec des gens ouverts, ça fait un campus ouvert ». Enfin, pour Henry, Isidore et Noémie, le milieu universitaire est propice à l'échange interculturel, en raison du fait qu'il y a plus d'occasions d'interactions interculturelles sur le campus qu'à l'extérieur. Selon ces derniers, l'établissement fait ce qu'il peut pour promouvoir la diversité, mais le reste appartiendrait aux étudiants.

De l'autre côté, sept individus se sont montrés carrément en désaccord avec le slogan proposé et parmi celles et ceux qui s'étaient montrés d'accord, plusieurs ont apporté des nuances à leur réponse. Gladys, par exemple, n'avait jamais entendu parler de l'Université de Sherbrooke avant son arrivée dans cette région malgré le fait que son laboratoire de recherche a une réputation internationale, selon ce qu'elle a entendu depuis. Cela la pousse à croire que son nouveau campus n'est pas réellement ouvert sur le monde. De plus, le manque de ressources humaines et matérielles, bien visible au sein de son laboratoire, ainsi que la localisation géographique et la taille de l'Université freineraient selon elle les démarches d'internationalisation de l'établissement sherbrookoïse. Par ailleurs, le fait que certains

programmes soient fermés aux individus qui n'ont pas le statut de résident permanent, que les ÉI doivent en général payer des prix « exorbitants » et que la sélection est très sévère pour les candidates et les candidats provenant de certains pays sont autant de raisons qui expliquent pourquoi l'Université ne serait pas ouverte, selon Isidore, Fanny et Pedro. Finalement, quatre répondants jugent que le partage entre les cultures, des occasions de découvrir l'Autre et des interactions qui dépassent la courtoisie constituent des éléments sans lesquels on ne peut parler de réelle ouverture. En ce sens, la relative superficialité des rapports entre les cultures qu'ils perçoivent leur fait dire que le campus n'est un milieu de vie aussi ouvert qu'il pourrait l'être. L'extrait suivant, tiré de l'entrevue de Jérémie, résume l'idée qui est partagée par celles et ceux qui se positionnent en faveur d'une plus grande intervention institutionnelle au niveau de la promotion des échanges interculturels.

La diversité est relativement présente. Il y a pas mal d'étrangers ici. Je pense que c'est au niveau interactions, que les gens soient courtois et restent courtois. On devrait plutôt aménager un chantier pour amener les Québécois à découvrir la culture. Essayer de décongestionner, amener les gens à découvrir. C'est en cela que l'Université serait ouverte sur le monde. Il ne suffit pas qu'il y ait plein d'étudiants étrangers. Il faudrait que nous puissions former une famille ou il y a beaucoup d'interactions. C'est ça une ouverture sur le monde.

Dans un deuxième temps, par rapport à la question de l'inclusion de dimensions internationales ou interculturelles dans les cours, les avis sont divisés. Sept personnes, dont six sont en administration, sont d'accord pour dire que les cours qu'ils ont suivis jusqu'à présent étaient ouverts sur le monde, alors que six personnes affirment qu'ils ne le sont pas parce que cela s'applique difficilement à leur domaine d'études. Les échanges, durant les cours, entre pairs provenant de différentes cultures ont été mis de l'avant par deux sujets comme raison pourquoi les cours peuvent être qualifiés d'ouverts sur le monde. Pour Elisa au contraire, le fait que les cours soient magistraux et très chargés ne permet pas aux étudiantes et aux étudiants d'échanger entre eux et sans cela, elle ne peut concevoir d'ouverture. Par ailleurs, l'expérience des professeurs qui, souvent, ont une « maîtrise au Québec, un doctorat ailleurs et un post doc aux États-Unis », ou qui viennent des quatre coins du monde servirait à enrichir la formation en « allant chercher des exemples de ce qui se fait ailleurs ». Enfin, l'ouverture des cours se traduirait d'après huit sujets par l'inclusion de ce qui se fait internationalement dans son domaine d'étude ou par l'application de son champ d'expertise à l'étranger. Dans la majorité des cas, c'est donc la façon dont est transmise la matière qui



explique pourquoi les sujets étudiantes et les étudiants qualifient leurs cours d'ouverts sur le monde.

La troisième dimension relative à l'engagement de l'établissement touche aux efforts des membres du corps professoral pour favoriser les interactions interculturelles dans les cours. Lorsqu'on leur demandait si certains faisaient des efforts en ce sens, la majorité a avancé une idée s'approchant de : « les profs ne se sentent pas concernés par ça », ils « s'intéressent à transmettre leur message et c'est tout » ou encore : ils ne font pas « vraiment des choses pour que le monde ne s'isole pas ». Il est à noter que toutes les personnes de sciences et deux personnes de génie sur trois ont répondu en ce sens. Par exemple, Elisa et Fanny rapportent que si un étudiant a difficulté à se trouver une équipe de travail, le professeur lui fait généralement savoir que c'est son problème. Loubna pense qu'en génie, c'est le manque de temps et la priorité donnée aux travaux de recherche qui explique cette attitude. Gladys, l'autre doctorante qui travaille au sein du même laboratoire de génie que Loubna, pense au contraire que ses professeurs encouragent les interactions en favorisant la discussion des résultats et en organisant des activités d'accueil et de départ pour les membres de leur laboratoire. De même, Isidore indique qu'en administration « à cause de la diversité trop importante », certains professeurs formeraient les équipes eux-mêmes et qu'« ils se justifient en disant qu'il faut essayer de mixer, de mettre ensemble des gens de différentes origines ». D'autres ne le feraient pas, laissant ainsi « le choix aux étudiants ». D'autre fois encore, les équipes sont imposées, mais non pas sur la base d'un critère ethnique, l'objectif n'étant pas spécifiquement de favoriser les interactions ou l'intégration des ÉÉ. Henry donne l'exemple d'un professeur qui sélectionne les premiers noms sur la liste des présences pour former une équipe. Dans l'extrait qui suit, Dorothée explique pourquoi certains professeurs demanderaient que les équipes incluent une personne d'un autre pays et l'effet positif que cela a selon elle.

J'ai certains cours à l'Université où c'est les professeurs font eux-mêmes les équipes pour essayer justement d'intégrer les étudiants étrangers pour ne pas qu'ils se ramassent tous ensemble et que, des fois, ça devienne un vrai problème. Parce que, par exemple, les travaux vont être n'importe quoi et ils veulent qu'on les intègre. C'est dans ces moments-là qu'on peut faire de belles rencontres. Moi j'ai rencontré des gens qui nous ont parlé de leur pays et ça devient vraiment intéressant (...) Dans ce contexte-là, c'est un peu plus facile.

Inversement, trois participantes et quatre participants ne sont pas en faveur de l'imposition d'équipe multiculturelle comme moyen d'encourager les contacts. Fanny

s'explique en disant que « ce serait un peu trop nous mater dans un sens ». L'idée serait de « ne pas mettre quelqu'un à l'écart, mais ne pas n'ont plus forcer le contact entre les étudiants parce que ça risque de mal se passer aussi ». Pour Henry, « ça reviendrait quasiment à une discrimination ça aussi » alors que Loubna « ne pense pas que ce soit leur rôle. C'est le rôle des étudiants, chaque personne ».

Dans un autre ordre d'idée, nous avons demandé aux personnes interviewées si elles pensaient qu'il existait à l'Université des ressources pour aider les étudiantes et les étudiants en cas de problèmes à caractère interculturel dans une équipe de travail. La réaction spontanée pour quatre garçons et une fille, majoritairement québécois, a été de dire que les problèmes dans les travaux d'équipe ne sont pas d'ordre culturel, mais bien d'ordre interpersonnel. Quentin, par exemple, trouvait même que « la question en tant que telle n'a pas de sens » puisqu'il dit ne pas comprendre « pourquoi un problème serait d'origine ethnique quand c'est dans un travail d'équipe ». Dans sa logique « un travail, par exemple un rapport scientifique, n'a aucun rapport avec un problème ethnique ». Jérémie souligne pour sa part que des différences au niveau des façons de travailler existent dans tous les groupes humains, alors que Cyril insiste pour dire qu'il existe des paresseux du côté des Québécoises et des Québécois aussi. Finalement, Elisa suggère que dans les cas où les problèmes ne sont pas d'ordre culturel, il serait tout de même intéressant qu'une personne ressource puisse le dire justement, sous-entendant ainsi que l'interprétation culturalisante d'un différend interpersonnel puisse être nuisible. Cependant, en réponse à l'existence ou non de ressources, la grande majorité n'en voit aucune pour aider à résoudre les difficultés liées à la rencontre interculturelle ou affirme que ce sont les étudiantes et les étudiants qui règlent entre eux leurs différends. Après avoir premièrement mentionné qu'elles n'ont pas connaissance de telles ressources sur le campus, Fanny et Elisa suggèrent finalement le Service de psychologie alors que Quentin pense aux associations qui représentent les ÉÉ. Enfin, quatre personnes indiquent qu'elles n'hésiteraient pas à demander du support à leurs professeurs, mais Dorothée affirme : « il y en beaucoup de profs qui vont dire "vous êtes des adultes, arrangez-vous entre vous autres". Si c'était vraiment un problème de cultures, moi je ne verrais pas où me tourner à l'Université à ce niveau là ». Une autre forme de support a été rapportée par Antonin : des conseillers et des professeurs qui seraient chargés de gérer les désaccords ou les conflits. Le problème selon lui est que la population étudiante n'est pas au courant et qu'une portion d'entre elle ne croit pas en la pertinence de ces ressources. Justement, à ce propos, quelques-uns tel qu'Oscar questionne la nécessité de telles ressources:



Même s'il y en avait, c'est un travail d'équipe, à la fin de la session, c'est fini. Je ne sais pas si le monde se forcerait pour y aller. Y en a-t-il des ressources ? Je ne pense pas, mais est-ce que ça vaudrait la peine ? Je ne sais. La session est courte et s'il y a des différences culturelles on est capable de piler dessus dans les vingt minutes par jour où l'on a à se rencontrer.

Henry indique aussi que c'est le temps qui fait défaut pour que ces dernières soient réellement utiles. Lui-même, qui avait cherché du support lors d'un travail d'équipe qui avait mal tourné avec une étudiante nouvellement arrivée au pays, raconte qu'il avait trouvé de l'aide au niveau de l'intégration et de l'informatique, mais trop tard durant la session, le travail étant déjà à remettre.

Une autre dimension abordée touchait services d'accueil et d'intégration destinés aux étudiantes et aux étudiants venus de l'étranger. Une question du guide d'entrevue visait à déterminer à quel point les personnes interviewées voyaient ces services comme une priorité pour leur université. Il n'y a qu'une étudiante internationale française, Fanny, et une autre Égyptienne, Loubna, toutes deux arrivées depuis moins de deux ans, qui se démarquent de par leur position franchement positive. En raison de la documentation obtenue, de la réunion d'accueil et du bureau des ÉI qui lui ont permis de rencontrer des gens ainsi que du support reçu pour faire sa déclaration d'impôt, Fanny juge que « c'est vraiment bien guidé et de plus en plus, j'ai l'impression qu'il y a des démarches qui se font pour que les étudiants internationaux sachent quoi faire et se sentent un minimum bien ». Dans le même sens, Loubna rapporte que « l'Université fait beaucoup d'efforts parce que j'ai vu qu'il y avait des réceptions pour les étudiants internationaux et ils ont amené des spécialistes pour expliquer différentes choses. Ils essaient aussi de donner des mots de bienvenue dans différentes langues ». Or, Dorothée et Gladys qui sont aussi d'accord pour dire que l'accueil et l'intégration représentent une priorité pour l'UdeS, soulèvent par la suite plusieurs bémols tels que le manque de suivi après les activités d'accueil de la rentrée ou encore la complexité des démarches administratives.

Globalement toutefois, les résultats démontrent que la grande majorité de l'échantillon pense que l'accueil et l'intégration ne sont pas importants pour l'Université, en raison de diverses lacunes, du manque d'efforts en ce sens ou encore parce qu'ils ne sont tout simplement pas au courant d'activité en ce sens. Les explications sont ici très différentes les unes des autres et il n'y a pas d'écart apparent entre les réponses obtenues en fonction des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des sujets. Selon Jérémie par exemple, il

existerait des services d'accueil tel que le transport à partir de l'aéroport, mais ce serait au niveau de l'intégration à plus long terme que l'établissement ne s'engagerait pas. L'intégration, d'après Cyril, ne serait pas facilitée par des actions mises en place par l'Université, mais dépendrait plus d'initiatives informelles menées par des individus. Il parle, par exemple, de la sensibilité particulière que manifeste un coordonnateur du programme de chimie qui est d'origine française à l'égard des étudiantes et des étudiants qui viennent du même pays que lui. Au niveau de l'accueil, le manque d'engagement institutionnel est sévèrement dénoncé par Elisa qui était arrivée cinq semaines seulement avant la tenue de l'entrevue : elle raconte comment elle a « commencé de zéro ici, sans introduction ». Sans pouvoir compter sur le site Internet de l'Université pour la soutenir dans son adaptation et ne pouvant même pas changer la langue de ce site, elle raconte que « toutes les manières de faire, les choses que je connais, c'est à cause de mon mari parce qu'il a commencé en janvier. Mais en janvier, quand il me disait "il n'y a personne qui me dit qu'est-ce qu'on doit faire!" J'ai dit : " ça ne peut pas être si mauvais!" » De surcroît, une autre critique a été soulevée par Elisa et Gladys, deux étudiantes internationales, ainsi que Kamal, un étudiant nouvellement canadien. La première en particulier raconte comment l'administration bureaucratique et l'absence d'« un système qui intègre tout », fait que « les étudiants sont comme des boules de ping-pong », se promenant d'un service à l'autre, sans avoir réponse à leurs questions. Selon elle, « ça ne fonctionne pas si je dois aller au Carrefour, faire des efforts pour parler français ou pour parler une autre langue et ils me disent "non, tu dois aller au bureau des prêts et bourses". Alors j'allais là et ils me disaient "non tu dois aller au bureau de la registraire". À la fin du jour, on se sent déçu de l'Université et exaspéré ». Pour Kamal, c'est le fait que le personnel administratif ne parle souvent pas anglais qui cause le plus de problèmes pour les personnes allophones.

Pour finir, une tout autre préoccupation a été soulevée par Antonin, un étudiant togolais inscrit en administration qui a participé à des consultations menées par l'Université à propos de l'intégration des étudiantes et des étudiants étrangers. Selon lui, il existe une bonne volonté de la part de la direction qui s'exprime par des politiques, mais il n'y aurait pas d'opérationnalisation de ces politiques. En particulier, il dénonce le manque de mesures concrètes pour repérer et contrer la discrimination, ce que nous avons présenté dans la section précédente, mais surtout, le désengagement au niveau de la réussite des ÉI, au profit d'une valorisation des activités socioculturelles, ce que met en lumière l'extrait suivant.



Déjà, parler d'intégration sans mentionner la réussite qui est la mission des centres de formation, je trouve que c'est une aberration profonde. L'intégration d'abord, à court terme, c'est de préparer la personne à mieux vivre son choc culturel ou de regarder au niveau des technologies si la personne n'est pas assez habileté, c'est un support. Mais concrètement, c'est la réussite. Comment faire pour que nos étudiants quand ils arrivent, quand ils mettent leurs moyens, leurs talents et les compétences requises puissent sortir gagnants-gagnants. C'est ça la réussite. Et quand ça c'est pas fait, qu'on ne vienne pas me parler de perspective sur le monde. On n'est pas du tout ouvert de ce point de vue là [...] Ce que [l'Université] fait c'est de dire aux étudiants d'organiser des soirées culturelles au centre culturel ou de participer au groupe du Vert et Or, de faire des 4 à 7. Pour moi, c'est du n'importe quoi! Ça c'est du bon marketing, mais les gens vont d'abord pour réussir (...). Ils n'ont pas l'occasion de prendre les mesures pour mieux réussir. C'est là où le travail devrait se faire.

Jérémie, lui aussi en administration, avance également l'idée que la réussite des ÉI ne fait pas partie des priorités de l'Université de Sherbrooke. Il affirme qu'« ailleurs lorsqu'on te donne une admission c'est parce qu'on prend l'engagement que tu vas terminer ». Il juge que « l'accompagnement personnalisé des étudiants est très important » et que l'Université aurait intérêt à mieux accompagner les ÉÉ en vue de leur réussite. L'idée selon laquelle la réussite des ÉÉ ne représente pas une priorité pour l'UdeS est préoccupante. Il est cependant dommage qu'on ne puisse savoir si cette perception illustre des avis isolés ou si elle est répandue au sein de la population étudiante.

Par la suite, les perceptions au regard des efforts investis dans la sensibilisation de la communauté d'accueil ont aussi été cernées lors des entrevues à l'aide d'une question spécifique en ce sens. D'un côté, pour la moitié de l'échantillon environ, la sensibilisation de la communauté d'accueil est perçue comme quelque chose qui fait l'objet d'efforts à l'Université. Néanmoins, peu d'actions ou d'activités ont été mentionnées et celles qui l'ont été relevaient toutes d'initiatives étudiantes. Par exemple, plusieurs ont parlé d'un spectacle multiculturel, organisé par un groupe d'étudiantes et d'étudiants et mettant en vedette les talents de la population étudiante provenant de différents pays. Personne n'y ayant participé, celui-ci semblait représenter un divertissement apprécié. Quelques-uns ont aussi mentionné des conférences ou des projections de films. Maude et Fanny, deux étudiantes en chimie, proposent qu'il existe des écarts entre les facultés en la matière : le côté humain étant perçu plus fort dans les facultés de sciences humaines, en général, plus d'efforts seraient mis sur l'intégration et la sensibilisation. Par ailleurs, si quelques-uns reconnaissent un certain engagement de l'Université au niveau de la sensibilisation de la communauté d'accueil, au

même moment, des points négatifs sont soulevés concernant les activités effectuées. Par exemple, Pedro explique :

On veut sensibiliser les étudiants à la réalité de la violence au Brésil, dans les favelas, mais ils mettent n'importe quel étudiant brésilien qui lève sa main et qui dit "je veux faire la jaserie". Ils ne font pas attention à ce que ce soit quelqu'un qui va motiver l'auditoire, qui va attirer l'attention, qui va savoir de quoi il parle vraiment et qui va vraiment laisser une belle impression aux personnes qui sont présentes. Ça se fait, mais ce n'est pas efficace tout le temps à cause que c'est mal organisé.

De l'autre côté, l'autre moitié de l'échantillon était plutôt d'avis qu'il n'y avait aucun effort institutionnel en ce sens, ou encore, qu'ils n'en avaient pas eu connaissance. Par exemple, si Elisa s'était montrée critique à l'égard des services d'accueil et d'intégration, elle pense que la préparation de la communauté d'accueil est encore plus délaissée. Cette perception est aussi celle d'Antonin qui pense que l'intégration devrait « être à double sens ». Pour sa part, Henry pense qu'il y a « des activités multiculturelles, mais elles sont surtout organisées par des comités ou des associations qui se sont formées au sein des étudiants. Il explique que l'attitude de l'établissement à ce niveau « ressemble beaucoup à du : arrangez-vous » et qu'il n'est « pas capable de m'imaginer l'impact des politiques universitaires là-dessus ». Parmi les gens qui ont tenu ce type de réponses, les ÉÉ sont surreprésentés. De plus, des manquements spécifiques ont également été mentionnés au regard de la sensibilisation. Antonin entre autres pense que les ÉQ devraient être informés sur le fait que les ÉI paient en moyenne des frais de scolarité beaucoup plus élevés que les leurs. Cela contribuerait selon lui à diminuer le préjugé voulant que ces derniers profitent du système scolaire québécois sans en payer la juste valeur. Enfin, Cyril suggère qu'il devrait y avoir des activités qui mettent l'emphasis sur la fierté du pays plutôt que sur la sensibilisation aux problèmes.

En dernier lieu, en ce qui concerne les efforts investis dans le recrutement à l'international, les perceptions sont quasi unanimes : il s'agirait bel et bien d'une priorité pour l'institution sherbrookoise, selon la majorité des personnes interviewées. Les motivations qui sous-tendraient le recrutement à l'international ont été abordées par plus d'un. En outre, Gladys parle de la nécessité particulière d'augmenter le nombre d'inscriptions en raison d'un exode de la population étudiante vers la métropole, alors que Loubna pense que « c'est la politique du pays d'attirer les bonnes personnes pour qu'elles viennent au Canada et qu'elles participent au développement du pays ». Quant à Isidore, il rapporte que dans le contexte où les frais de scolarité augmentent pour les ÉI, les gens autour de lui se questionnent à propos



des motifs financiers qui pourraient justifier le recrutement d'étudiantes et d'étudiants africains, en particulier.

L'impression qui est donnée, c'est plus l'aspect financier, parce que les frais de scolarité pour des Africains et pour des Québécois, ce n'est vraiment pas la même chose. Personnellement, moi je ne me plains pas parce que je ne suis d'origine africaine, mais je ne suis pas de nationalité africaine. Ceux qui sont de nationalité française, on paie les mêmes frais que les Québécois, ça va. Par contre, pour les Africains, je trouve que les frais sont quand même assez élevés. Donc, je ne sais pas si l'Université favorise les Africains parce que leurs frais sont.... Ou c'est pour l'intégration, je ne sais vraiment pas.

Liée de près à la génération de recettes, l'idée que l'Université de Sherbrooke chercherait à améliorer son image et sa réputation grâce à la diversité ethnique de sa population étudiante est revenue à plusieurs moments durant les entrevues, en relation à plusieurs questions différentes. Pour six hommes en particulier, les efforts investis dans le recrutement, l'accueil ou l'intégration serviraient principalement à faire de la publicité pour obtenir un plus grand nombre d'inscriptions. Ainsi, comme l'exprime Henry, « le recrutement, ils peuvent le faire pour augmenter la visibilité de l'Université tandis que l'accueil, les étudiants sont déjà ici, ils connaissent déjà ça. Je pense que c'est surtout ça : on va essayer d'avoir l'air beau de l'extérieur, mais en dedans, on fait ce qu'on peut ». Ceci suggère qu'à l'Université, il y aurait des ressources et une volonté politique limitées par rapport à l'internationalisation à domicile par rapport à ceux mobilisés pour recruter à l'international. Dans le même sens, Oscar explique :

Ça ne m'étonnerait pas que l'Université essaie de faire des choses juste pour pouvoir l'écrire, pour pouvoir en attirer d'autres. D'après moi c'est juste une crosse de «marketing». Pas une crosse ... Sherbrooke ouvert à la diversité, ils ont un grand cœur, mais c'est juste pour attirer les clients. C'est ça d'après moi. Tous les slogans que toutes les compagnies font, c'est juste pour vendre. Peut-être qu'ils font des efforts, peut-être pas.

Sous une image d'ouverture, la structure d'accueil se révélerait fragile et déficiente selon plusieurs. Par exemple, les services en ce sens seraient délaissés selon Henry et Pedro en raison de leur impact moindre que le recrutement sur la publicité. De l'avis de Pedro par exemple : « On est ouvert sur le monde, mais en même temps, on ne se donne pas les moyens pour bien accueillir le monde qui vient ». Le sentiment d'appartenance des nouveaux arrivants à la communauté universitaire s'en trouverait diminué, d'après Antonin. Même les projets institutionnels qui s'inscrivent dans la démarche d'internationalisation et qui font la fierté de l'Université recevraient un support insuffisant, comme l'explique Pedro dans l'extrait suivant.

Je trouve que l'Université est très partie dans un cercle : maintenant elle commence à être un peu plus connue comme une université ouverte, internationale, qui reçoit des étudiants, qui envoie des étudiants, qui s'implique et tout. Mais c'est tombé plus dans une image : oui, on a plein de programmes, des bacs multidisciplinaires, des microprogrammes avec des volets internationaux. Mais en même temps, ce n'est pas bien supporté, ce n'est pas bien solide. Une fois que tu entres là-dedans, tu as vraiment de la misère. Comme le monde en Écologie sans frontière, ils ont de la misère à ramasser des fonds, l'Université supporte aucunement c'est affaire-là, mais pourtant, elle se vante de les avoir. Ils ne sont pas gênés de l'écrire gros dans leur site web. Comme « on a envoyé tant de monde là-monde là-bas! » mais est-ce que le monde a été supporté par l'Université? Non, pas vraiment.

Pour conclure cette description des perceptions d'étudiantes et d'étudiants au regard de l'engagement de leur université envers la diversité, il faut dire que les informations recueillies lors des entrevues ont grandement contribué à approfondir les résultats provenant des questionnaires. En effet, les résultats quantitatifs nous ont informées d'une perception générale d'un engagement modéré de la part de l'établissement, sans nous permettre d'expliquer cette perception. Les résultats qualitatifs ont par la suite mis en lumière de multiples nuances, la plus importante peut-être étant que derrière une perception globalement positive au niveau de l'ouverture de leur université sur le monde, peu d'exemples de ce qui se fait concrètement ont pu être donnés. Que ce soit au niveau du support en cas de problème à caractère interculturel, des activités pour supporter l'intégration des ÉÉ, de la sensibilisation des ÉQ ou de la promotion des interactions dans les cours, la majeure portion de l'échantillon rapporte avoir l'impression que peu de choses sont faites ou indique avoir peu de connaissances sur ce qui se fait. Les étudiantes et les étudiants étrangers en particulier soulèvent des lacunes au niveau de l'intégration et de la sensibilisation des ÉQ, mais en même temps rapportent une volonté de mieux répondre à leurs besoins. Enfin, l'idée que les politiques et les membres du corps professoral joueraient un rôle plutôt passif au regard des questions liées à la diversité par rapport à celui que joueraient les étudiantes et des étudiants ressort des propos recueillis. Par contre, pour la majorité de l'échantillon, l'engagement de la direction est clair sur au moins un point : le recrutement constituerait une priorité. Plusieurs expliquent cette priorité par un désir de l'Université d'augmenter ses inscriptions et associent l'ouverture envers l'international à une opération pour y parvenir. À la lumière de ces résultats, peut-on penser que ces perceptions influencent d'une façon ou d'une autre les interactions entre les étudiantes et les étudiants québécois et étrangers. C'est à cette question, entre autres, que nous tenterons de répondre dans le chapitre de la discussion et des interprétations.



### 3. CONCLUSION

Au moment de clore le chapitre des résultats, nous pouvons dire que notre objectif général a été atteint puisque nous avons réussi à décrire les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, immigrants et internationaux de l'Université de Sherbrooke ainsi que leurs perceptions du climat institutionnel au regard de la diversité ethnoculturelle de la population étudiante. Sans vouloir répéter les conclusions plus étayées que nous avons données à la fin de chacune des sections principales, nous pouvons dire, sommairement, que les interactions interculturelles sont généralement positives et enrichissantes et que le climat institutionnel est perçu comme peu discriminatoire et ouvert envers la diversité ethnoculturelle. Cependant, au-delà des perceptions globalement positives de la population étudiante, nous avons constaté que des problématiques apparaissent surtout au niveau des interactions dans le cadre des cours et des travaux en équipe, lesquelles sont principalement vécues comme de l'exclusion par les uns ou comme une charge de travail supplémentaire par les autres. Des préjugés négatifs ont aussi été rapportés, surtout par rapport aux compétences et aux connaissances des étudiantes et des étudiants étrangers, et ils se transformeraient parfois dans l'exclusion de ces derniers, spécialement de celles et ceux qui présentent des différences visibles. De surcroît, nous avons constaté que l'UdeS est perçue comme ouverte, mais pas activement engagée à favoriser l'intégration de la population étudiante étrangère et à promouvoir les relations interculturelles sur son campus principal. Elle le serait cependant en ce qui concerne le recrutement à l'étranger et la promotion de son image. Finalement, si ces résultats ont permis de répondre à plusieurs questions, ils en ont soulevées peut-être tout autant. Nous nous demandons, en particulier, si les perceptions que nous avons identifiées au regard du climat peuvent influencer les interactions interculturelles, comme le proposait notre hypothèse interprétative. De plus, comment expliquer que les personnes qui étudient en administration, celles ayant un statut d'étranger ainsi que les plus âgées aient généralement des perceptions plus négatives des interactions interculturelles? Enfin, comment l'hypothèse des contacts intergroupes que nous avons présentée dans notre cadre d'analyse peut-elle contribuer à expliquer les causes des situations jugées problématiques et ainsi orienter les actions pour y remédier? Le chapitre qui suit présentera une discussion autour de ces questions ainsi que les interprétations qui découlent des principaux résultats.

## CINQUIÈME CHAPITRE : LA DISCUSSION ET LES INTERPRÉTATIONS

Le chapitre de la discussion et des interprétations est celui qui offre le plus de liberté aux chercheurs. C'est le moment de faire des liens, de suggérer des réponses aux questions qu'a soulevées l'analyse ou auxquelles elle n'a pas pu répondre, de tenter de confirmer ou d'infirmer les hypothèses. L'objectif de l'étude étant de nature descriptive, notre but premier n'était pas de confirmer l'hypothèse voulant que les perceptions du climat influencent les interactions entre les étudiantes et les étudiants québécois, internationaux et immigrants. Nous pouvons par contre proposer des interprétations à propos des liens qui peuvent unir les deux composantes étudiées, ce qui sera fait dans le prochain chapitre. Mais d'abord, nous présenterons les possibilités et les limites des résultats qui concernent la qualité des interactions interculturelles. Dans un deuxième temps, en prenant appui sur trois des conditions proposées dans l'hypothèse des contacts intergroupes (Allport, 1955) (coopération, but commun, statuts égaux), nous discuterons de la dynamique qui sous-tend la principale difficulté identifiée au niveau des interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois et étrangers de l'UdeS. Nous explorerons ensuite les liens entre les interactions interculturelles et les perceptions de préjugés et de discrimination, ce qui nous permettra de proposer une interprétation concernant les écarts dans les résultats en fonction de la faculté fréquentée, du statut et de l'âge. Enfin, l'influence des perceptions d'engagement de l'établissement envers la diversité sur les interactions interculturelles sera discutée, une discussion qui s'appuiera sur la dernière condition que propose l'hypothèse des contacts intergroupes (le support des autorités). Tout en prenant soin de reconnaître les principales limites de l'étude ainsi que sa portée, cette discussion nous mènera finalement à la question suivante : sur quoi peut-on agir pour maintenir et améliorer les rapports entre les groupes ethnoculturels sur le campus et faire en sorte qu'ils évoluent le plus positivement possible dans le futur? Les implications de l'étude pour les milieux de formation ainsi que des pistes d'actions seront présentées dans la dernière section.

### 1. LES LIMITES ET LA PORTÉE DE LA DESCRIPTION DES INTERACTIONS INTERCULTURELLES

D'abord, il faut dire que si nous parlons d'amélioration des rapports intergroupes, cela ne signifie pas qu'ils soient négatifs dans leur état actuel. Au contraire, les résultats sont



encourageants; dans l'ensemble, nous avons appris que les interactions sont qualifiées de positives et d'harmonieuses par les étudiantes et les étudiants rencontrés et peu de problèmes ou de tensions sont ressortis de l'analyse des données quantitatives. Par contre, derrière ce portrait globalement positif se dissimulent des difficultés particulières, minoritaires dans la plupart des cas, liées à la rencontre entre des porteurs de culture différente. Les entrevues ont révélé que l'exclusion et le sentiment de ne pas être reconnu, les allégations de racisme de la part de quelques ÉÉ, souvent qualifiées de fausses par des ÉÉ, ainsi que les perceptions de discrimination et de préjugés sur le campus représentent des obstacles importants à des interactions interculturelles positives et significatives. En ce sens, on peut dire que les frontières ethniques au sein de la population étudiante ne s'affaiblissent pas nécessairement suite au contact interculturel. Comme le proposait Lorcerie (2003), elles semblent être entretenues d'un côté par la stigmatisation et la discrimination de la part de certains membres du groupe majoritaire et de l'autre côté, par les stratégies privilégiées par certains membres des groupes minoritaires visant la défense de leur culture. Ceci nous pousse à suggérer que la description que révèle l'analyse des données quantitatives parle d'un premier niveau : un premier niveau d'ouverture et de cordialité où les lignes de communication sont généralement ouvertes. Cela représente un terreau fertile à des interactions rapprochées et significatives, mais cela serait rarement le cas pour le moment toutefois. Cependant, bien qu'elles aient parlé de plusieurs aspects négatifs associés aux interactions interculturelles, les personnes interviewées ont aussi relaté de nombreux bénéfices associés aux expériences interculturelles qu'elles vivent sur le campus. Leurs propos portent à croire que c'est parce qu'elles ont en ont vécues des particulièrement marquantes. En effet, comme la littérature le suggère (Gurin *et al.*, 2002; Pascarella et Terenzini, 2005), la relation entre les bénéfices éducatifs et des interactions qui remettent en question les croyances et les valeurs, qui motivent la réflexion et la ré-évaluation est ressortie de l'analyse des entrevues. Toutefois, le questionnaire n'a pu confirmer ou infirmer cette relation, là n'étant pas l'objectif de l'étude.

Par ailleurs, cette description sommaire des interactions interculturelles ne pourrait-elle pas s'appliquer aux interactions entre des étudiantes et étudiants québécois? N'est-il pas vrai que les difficultés identifiées sont caractéristiques des rapports humains en général? Effectivement, nous ne voulons pas qualifier de problème ce qui n'en est pas un et prendre des exceptions et les amener au rang de généralités. Par exemple, la tendance aux regroupements ethniques que nous avons trouvée ne représente pas nécessairement un problème, ce que plusieurs personnes sollicitées n'ont pas manqué de nous rappeler. En effet,

il semble tout à fait possible de se regrouper avec des gens qui partagent notre culture tout en maintenant des interactions occasionnelles avec des membres d'autres groupes ethnoculturels. En ce sens, les analyses n'identifient pas le besoin de chercher à augmenter les contacts entre les étudiantes et les étudiants québécois, immigrants et internationaux sur le campus. Pour revenir à la question cependant, nous ne pouvons pas savoir si les résultats auraient été différents en considérant les interactions entre pairs tout court par rapport aux interactions interculturelles, puisque le questionnaire ne visait pas à comparer les interactions inter et intragroupe. Cela découle de la façon dont nous avons conceptualisé cette étude : en nous fondant sur la littérature scientifique portant sur les relations intergroupes, en particulier sur la recherche interculturelle, nous sommes parties du présupposé voulant que les interactions entre porteurs de culture différente présentent des similarités, mais aussi des différences par rapport à celles impliquant des personnes qui s'identifient au même groupe ethnoculturel. Quand on repense à ce qu'écrit Goffman (1973) au sujet des interactions, nous pensons en particulier que la définition de la situation interactive, les attentes envers elle, de même que les codes expressifs peuvent différer particulièrement entre des personnes provenant de culture éloignée. De plus, Tajfel (1972) nous a appris que de manière générale, les individus auraient tendance à juger et à traiter plus positivement les membres de leur propre groupe que les membres des groupes extérieurs et à catégoriser rapidement ce qui remet en question les schèmes de pensées préétablis. Pour toutes ces raisons, nous sommes portées à penser que les interactions avec quelqu'un qui représente l'altérité peuvent comporter des difficultés particulières. Par contre, il faut dire que dans nos échantillons, certains ont semblé ne pas partager ce présupposé. Nous avons même constaté une certaine crainte de se voir attribuer le profil de la personne xénophobe ainsi qu'une tendance à ne pas vouloir mettre en cause l'appartenance ethnique et culturelle dans les difficultés rencontrées dans le cours des interactions. En effet, la pression sociale en faveur du multiculturalisme et de la promotion de la diversité, ainsi qu'une certaine peur d'être taxé de raciste, a probablement teinté les réponses, tant dans les résultats des entrevues que dans le questionnaire d'enquête. Pourtant, force a été de constater que malgré des réticences à faire des distinctions pour les interactions interculturelles, la grande majorité a finalement mentionné des défis et des apports particuliers à ces dernières, ce qui tend à confirmer que les interactions interculturelles suivent un chemin un peu différent de celles qui impliquent des gens d'une même origine.

De même, il est pertinent de se demander si les expériences racontées lors des entrevues représentent des exceptions. En fait, on peut penser que oui, car cet échantillon



présente sans doute le biais d'être plus intéressé que la moyenne aux questions interculturelles. S'il ne l'était pas, ces personnes auraient-elles voulu participer à une entrevue d'approfondissement après avoir rempli le questionnaire? De plus, il faut rappeler que l'échantillon constitué pour les entrevues ne présente pas les mêmes caractéristiques que celui constitué pour remplir le questionnaire : en autres, la proportion d'étudiantes et d'étudiants étrangers y est plus grande. Le fait que ces derniers soient généralement plus critiques par rapport aux interactions interculturelles peut contribuer à expliquer pourquoi plus d'aspects négatifs sont ressortis dans les entrevues que dans les questionnaires. Cette différence entre les résultats qualitatifs et quantitatifs peut aussi être mieux comprise en portant attention aux caractéristiques différentes des instruments de recueil des données. En effet, les personnes interviewées ont peut-être osé s'aventurer davantage dans des aspects difficiles ou problématiques, malgré une certaine réticence à aborder des aspects difficiles liés à la multiethnicité du campus, parce que les entrevues offraient la possibilité de justifier ses réponses et de dépasser les premières constatations, ce que le questionnaire ne permettait pas. Ces remarques nous poussent à reconnaître que l'interprétation des différences entre les résultats quantitatifs et qualitatifs a représenté un véritable défi tout au long de la présentation des résultats. En fait, si les méthodes mixtes ont généralement contribué à l'atteinte de nos objectifs, elles ont parfois posé des difficultés supplémentaires lorsque leurs résultats ne concordaient pas. Dans ces cas, nous avons simplement souligné les résultats divergents et tenter de les interpréter. Cette limite, commune à ce type de méthode (Creswell, 2003), a peut-être été plus marquée dans notre étude puisque l'échantillon des entrevues n'était pas représentatif de celui des questionnaires. Ainsi, nous ne pouvons assurer que les résultats qualitatifs constituent réellement l'approfondissement des résultats quantitatifs.

Puisqu'il est question de représentativité, il convient de rappeler également que l'échantillon quantitatif n'est pas représentatif de la population étudiante de l'UdeS et encore moins de celle du Québec. Néanmoins, ses caractéristiques s'approchent de notre population de référence et puisque nous avons au-delà de 260 répondantes et répondants pour le questionnaire, il est permis d'extrapoler les résultats avec prudence à la population étudiante de l'Université de Sherbrooke. Pour ce qui est des autres universités québécoises toutefois, nous ne sommes pas en mesure de déterminer la portée de nos résultats. Si nous avons supposé que les campus hors métropoles vivent des réalités différentes de celles des campus de la métropole, nous ne pouvons pas confirmer ou infirmer cette hypothèse, notre étude n'étant pas comparative. En ce qui concerne les particularités régionales néanmoins,

nous pouvons suggérer qu'une population étudiante qui provient en grande partie de petites localités caractérisées par une forte homogénéité ethnique ne semble pas occasionner de problématiques particulières au niveau de la rencontre interculturelle. En effet, plus du tiers des répondantes et des répondants au questionnaire proviennent de localités plus petites que Sherbrooke et, dans l'ensemble, les interactions interculturelles semblent se dérouler sans trop de problèmes et elles sont qualifiées positivement par la plupart. Cependant, il faut reconnaître que la dimension régionale de l'étude n'a pas été fouillée de manière approfondie et que les résultats à ce propos sont limités. Pour cette raison, il serait intéressant, dans étude future, d'opter pour une approche comparative entre des campus régionaux ou entre des campus régionaux et ceux de la métropole. En dernier lieu, il faut dire que les résultats sont aussi à interpréter avec nuance puisque des termes clés utilisés dans nos outils de recueil de données n'ont sans doute pas été interprétés exactement de la même manière par tout un chacun, ce qui a pu jouer sur les réponses obtenues. Nous pensons, en particulier, aux termes interaction, amis et préjugés ainsi qu'aux qualificatifs qui les caractérisent. Par exemple, dans les entrevues, certains utilisaient le terme ami en faisant référence à une ou deux personnes très proche alors que pour d'autres, ce terme servait à désigner tous les collègues du laboratoire de recherche par exemple. Tout en portant attention à cela dans les analyses, nous avons tâché de limiter ce biais en validant nos outils au préalable par des personnes présentant des profils différents.

Pour conclure, certaines limites ont été soulevées dans les derniers paragraphes par rapport aux résultats en général, et à ceux touchant à la qualité des interactions, en particulier. Les principales concernent les caractéristiques de l'échantillon quantitatif et sa représentativité, la difficulté à concilier les méthodes mixtes, le peu d'informations à propos du contexte régional ainsi que les significations données par les sujets à certains termes. La prochaine section se penchera sur la situation qui ressort comme la plus problématique au niveau des interactions entre des étudiantes et des étudiants étrangers et québécois. Nous verrons que les causes des difficultés rencontrées peuvent être mieux comprises et donc adresser lorsqu'on les examine sous l'angle des conditions de contact optimales proposées dans l'hypothèse des contacts intergroupes (Allport, 1955).



## 2. LA PRINCIPALE DIFFICULTÉ ET SES CAUSES

Un des résultats les plus éclairants de l'étude est sans doute celui qui montre que les interactions entre les étudiantes et les étudiants québécois et étrangers sont caractérisées par plus de difficultés lorsqu'elles se déroulent dans les travaux d'équipe ou dans les cours, ce qui rejoint également les conclusions de Gurin *et al.* (2002). Quand on cherche à comprendre pourquoi, on peut penser, premièrement, qu'étant libres d'entrer ou non en interactions avec des gens d'une autre culture dans le cadre des activités sociales ou associatives, celles et ceux qui le font auraient une ouverture préalable. Dans le cadre des cours et des travaux d'équipe, les gens n'ayant pas toujours ce choix, ils ne seraient pas nécessairement positivement prédisposés. Cependant, il faut reconnaître qu'il est très difficile d'influencer les prédispositions des individus, leurs expériences antérieures, leur éducation familiale et leur personnalité, autant de facteurs qui, comme l'ont souligné plusieurs personnes interviewées ainsi que plusieurs auteurs (Allport, 1955 ; Saenz *et al.*, 2007), sont aux fondements des attitudes envers la diversité. Néanmoins, d'autres facteurs, ceux-ci plus malléables, paraissent en jeu dans les difficultés rencontrées dans les contextes académiques en particulier.

Pour commencer, quand on se remémore les conditions présentes dans l'hypothèse des contacts intergroupes, on peut penser, premièrement, que celle qui touche à l'importance des buts communs a toutes les chances d'être atteinte dans le milieu universitaire. En fait, les étudiantes et les étudiants visent tous, en principe, à réussir leur étude, à bien faire leur travail, à avoir de bons résultats. Cependant, une des causes des difficultés vécues au sein des équipes multiculturelles est peut-être que malgré des buts communs, la coopération n'est pas toujours possible, du moins facile. Il faut comprendre que dans tout travail en équipe, la coopération implique de s'ouvrir à l'autre, à ses façons de voir les choses. Comme tout investissement, des risques sont associés. Lorsque l'équipe implique des gens de différentes cultures, la coopération peut prendre plus de temps et d'énergie qu'un travail avec des gens qui nous ressemblent en raison de la nécessaire familiarisation avec des codes différents (Camilleri et Vinsonneau, 1996). De plus, les interactions étant très orientées vers les résultats dans le cadre académique, le détour et les efforts que nécessite l'appropriation de la différence semblent être parfois perçus comme une perte de temps par une population étudiante souvent en manque de temps. Enfin, même si nous pourrions penser que le contexte universitaire représente une occasion privilégiée de socialisation (Pascarella et Terenzini, 2005), en même temps, nous avons vu que les quelques mois que durent les sessions et le

rythme de travail soutenu laissent peu de marge de manœuvre pour expérimenter des situations nouvelles et surpasser les difficultés qu'engendre parfois la coopération avec une personne provenant d'un autre pays. En somme, la coopération, particulièrement avec des gens d'un autre univers culturel, implique toujours le risque d'avoir investi plus que le résultat obtenu.

Les résultats tendent à démontrer qu'il suffit de peu pour que les individus préfèrent ne pas prendre ces risques. Nous avons vu que lorsqu'une mauvaise expérience a été vécue dans une équipe multiculturelle, il devient dès lors très difficile de changer la perception voulant que les interactions interculturelles ne soient pas profitables au plan académique. De même, il suffit parfois d'attendre une histoire négative racontée pour qu'un préjugé négatif naisse et devienne très difficile à modifier. En somme, la collaboration dans les équipes de travail ne semble pas toujours possible en raison d'écarts réels ou imaginés dans les façons de travailler ou les connaissances antérieures des ÉÉ et des ÉQ. Qu'ils soient réels ou imaginés, les résultats démontrent que ces écarts ont tendance à créer des jugements hâtifs, basés sur peu de connaissances ou sur des généralisations à l'égard des compétences des ÉÉ. Ces préjugés, comme le suggéraient Allport, 1955, Dovidio et Gaertner, 1986 et Gergen *et al.*, 1992, prédisposeraient certains ÉQ à réagir moins favorablement aux ÉÉ dans les contextes académiques sur la base de leur appartenance supposée à un groupe qu'ils caractérisent par une moins bonne maîtrise des normes académiques. En effet, comme l'indiquait Tajfel (1972), même lorsqu'un exemple vient contredire l'idée préconçue voulant que les ÉÉ soient moins travailleurs, compétents ou performants sur le plan académique, il semble rare que les informations nouvelles viennent corriger les assignations de départ.

Lors des interactions difficiles dans le cadre des travaux d'équipe, nous avons appris que des ÉQ ont parfois l'impression de contribuer plus à l'atteinte de l'objectif et que des ÉÉ ont parfois l'impression qu'on ne croit pas en leur capacité de contribuer pleinement à l'objectif visé. Dans les deux cas, un sentiment d'injustice en découle : l'injustice de travailler plus pour récolter moins au final et l'injustice de ne pas être reconnu à sa juste valeur. Il est à noter que le dernier cas de figure est ressorti avec plus de force chez celles et ceux qui avaient immigré au Canada lorsqu'ils étaient enfants ou adolescents. Dans ces cas, l'attribution ethnique de la part des collègues québécois (et les préjugés qui l'accompagnent parfois) et l'auto-attribution ethnique semblaient parfois ne pas correspondre, ce qui occasionnait des frustrations de la part des personnes néo-canadiennes. Cela peut peut-être expliquer pourquoi



celles et ceux arrivés au Canada il y a plus de cinq ans rapportent moins d'interactions avec des pairs québécois dans les travaux d'équipe par rapport à celles et ceux arrivés plus récemment. Par ailleurs, lorsque les étudiantes et les étudiants ont l'impression que chacun a quelque chose à apporter ou à apprendre à l'autre, les interactions les plus positives semblent en découler. Rappelons, par exemple, le projet parascolaire au sein duquel un étudiant colombien a pu enseigner sa langue natale ou encore l'association étudiante au sein de laquelle une étudiante égyptienne a été élue à un poste exécutif. Dans ces cas comme dans d'autres, la reconnaissance des compétences individuelles et de la valeur de la différence par des pairs québécois semble expliquer pourquoi ces interactions sont jugées comme les plus positives. À la lumière de ces observations, nous pouvons dire que la question de la reconnaissance de la valeur de l'individu et de son ou ses appartenance(s) ethnoculturelle(s) est centrale pour l'atteinte d'interactions positives et significatives. La notion de reconnaissance rejoint la condition proposée dans l'hypothèse des contacts concernant les statuts des groupes : l'égalité des statuts impliquerait ici que les étudiantes et que les étudiants résidents et internationaux soient reconnus et se reconnaissent comme égaux, au plan académique entre autres et, s'ils ne le sont pas de prime à bord, que des moyens soient mis en œuvre pour qu'ils le deviennent.

Car, pour le moment, il semble que la perception de statuts inégaux, les expériences négatives dans les travaux d'équipe et les sentiments d'injustice qui en découlent résultent souvent en l'évitement des interactions avec des pairs internationaux ou résidents, parfois dans l'exclusion de ceux-ci des équipes de travail, lorsque cela peut avoir un impact sur la performance scolaire. En fait, les résultats suggèrent que, d'un côté, des ÉQ sont ouverts aux étudiantes et aux étudiants de l'étranger, tant que cela n'affecte pas leurs notes ou que cela ne requière un trop grand investissement de temps et d'énergie. De l'autre côté, on peut penser que des ÉÉ évitent aussi les interactions avec des pairs québécois dans les travaux d'équipe pour ne pas avoir à vivre le manque de reconnaissance et le sentiment d'incompétence qui l'accompagne parfois. Autrement dit, comme le proposaient Légault et Rachédi (2008), l'ouverture envers la différence est envisagée tant que cela ne comporte pas de risque pour la cohérence interne de l'individu. L'évitement des interactions qui comportent des risques pour la performance scolaire ou pour l'estime de soi peut contribuer à expliquer la tendance aux regroupements ethniques qui est ressortie des résultats. De même, on peut penser que le résultat voulant que les interactions entre les étudiantes et les étudiants québécois, immigrants et internationaux ne soient pas rapprochées ou intimes la plupart du temps peut s'expliquer en

partie par cette dynamique du calcul du risque. En ce sens, la proposition d'Allport (1955) reprise par Lorcerie (2003) à savoir que les contacts interculturels ne résultent pas nécessairement dans l'affaiblissement des frontières entre les groupes s'applique tout à fait au type de difficultés rencontrées dans les travaux d'équipe. Finalement, le résultat voulant que les interactions ne soient pas rapprochées la plupart du temps et qu'elles soient parfois caractérisées par une coopération difficile ne va pas dans le sens des conditions optimales pour que les préjugés relatifs aux compétences des ÉÉ diminuent (Allport, 1955).

En guise de conclusion, le graphique suivant illustre notre interprétation de la dynamique sous-tendant la situation qui est ressortie comme la plus problématique des résultats. Sont surlignées en jaune trois des conditions de l'hypothèse des contacts intergroupes et nous voyons pourquoi ces dernières ne sont pas respectées dans ce type de situation.

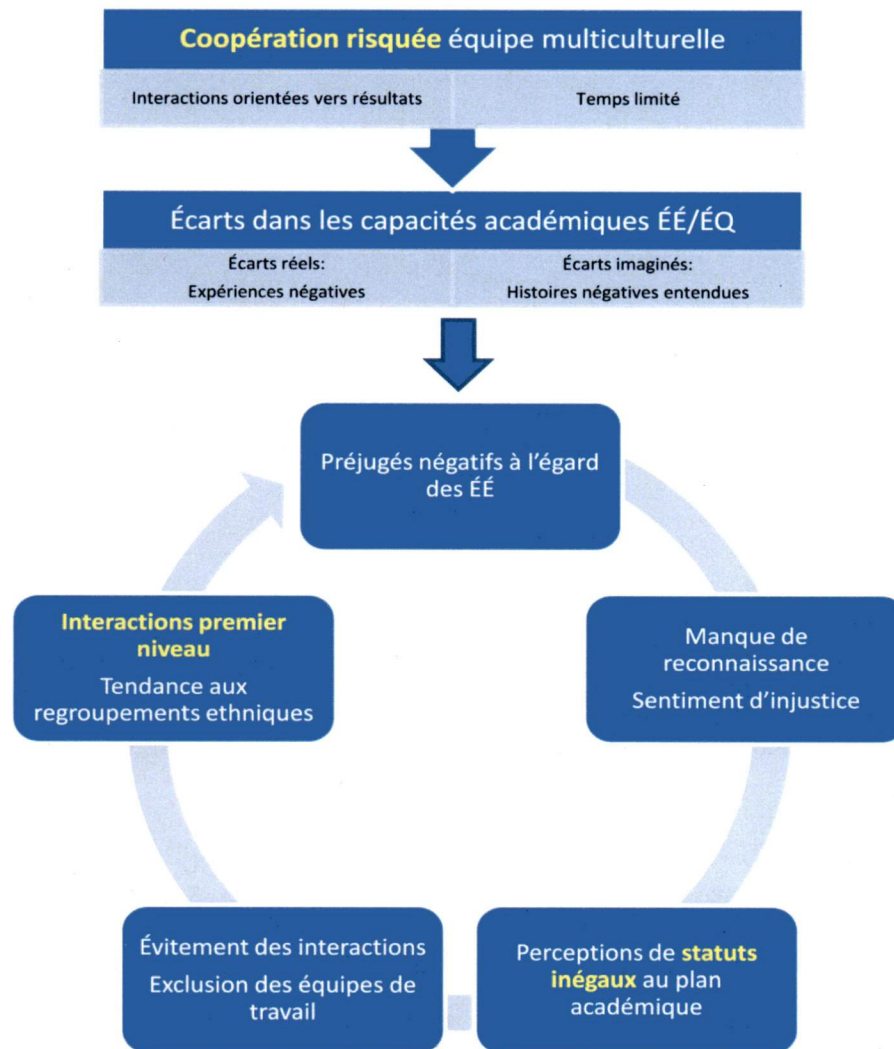


Figure 10. Dynamique des situations interculturelles négatives vécues dans les travaux d'équipe



En résumé, nous avons démontré que les expériences interculturelles négatives dans les travaux d'équipe peuvent s'expliquer en partie par le fait que la coopération comporte des risques, des risques que des ÉQ ne veulent pas prendre en raison d'écarts réels ou imaginés dans les capacités académiques de ÉÉ. Sur la base d'expériences vécues ou entendues, nous avons expliqué que des préjugés négatifs relatifs aux compétences des étudiantes et des étudiants étrangers engendreraient un manque de reconnaissance de ces derniers ainsi que la perception que les statuts des groupes ne sont pas égaux au plan académique. Pour minimiser les risques au niveau de la performance scolaire ou de l'estime de soi, nous avons proposé que certains préfèrent éviter les équipes multiculturelles, ce qui freinerait le développement de contacts rapprochés, renforcerait la tendance aux regroupements ethniques, et au final, contribuerait à entretenir les préjugés négatifs à l'égard des compétences des ÉÉ. Pour finir, nos résultats portent à croire que cette situation devrait être adressée en priorité, en raison de ses effets particulièrement néfastes sur les relations intergroupes et aussi parce qu'il semble possible de la modifier. Sur la base de cette interprétation, nous proposerons d'ailleurs dans la dernière section des pistes d'actions pour répondre à cette problématique. Maintenant, la posture interprétative que nous avons adoptée dans la dernière section au regard des résultats se poursuivra dans la prochaine, plus particulièrement au niveau des différences trouvées entre les sous-groupes. Ces différences seront interprétées en nous appuyant sur les liens que nous pouvons faire entre les perceptions de préjugés et de discrimination et la qualité des interactions.

### 3. LES LIENS ENTRE LES BIAIS INTERGROUPES ET LA QUALITÉ DES INTERACTIONS

Une des principales conclusions de cette étude est que les étudiantes et les étudiants étrangers, les personnes inscrites en administration ainsi que les plus âgés sont celles qui, au sein de nos échantillons, se montrent les plus critiques au regard des interactions interculturelles et des biais intergroupes. Ce sont elles, aussi, qui perçoivent le plus de discrimination et qui qualifient leurs interactions interculturelles le plus négativement. Comme le suggère Sidanius (2008), il semble que les perceptions de discrimination puissent accentuer la tendance des ces étudiantes et de ces étudiants à choisir des amis de leur propre groupe ethnoculturel, ce qui pourrait expliquer la plus grande distance et les frontières plus

fermées qu'ils perçoivent entre les groupes. La relation entre les perceptions de discrimination et les interactions ressort également dans le résultat du test de corrélation de Pearson : ce dernier indique que plus les perceptions de discrimination augmentent, plus la qualité des interactions diminuerait, selon une relation modérée ( $r = -0.14$ ,  $p < 0.05$ ). En somme, comme la littérature scientifique le suggérait (Laperrière, 1996 ; Sidanius, 2008), nos résultats démontrent que les perceptions de discrimination sont négativement reliées à la qualité des interactions, une corrélation que nous voyons particulièrement à l'œuvre dans le cas des étudiantes et des étudiants étrangers, chez ceux inscrits en administration et chez ceux de plus de 26 ans. Par contre, on ne peut parler d'une relation de prédiction, la variable perception de discrimination n'expliquant que 2% de la qualité des interactions. Examinons maintenant comment cette relation entre la discrimination et les interactions peut aider à interpréter les effets du statut, de la faculté fréquentée et de l'âge sur les résultats.

### 3.1. Les différences entre les statuts d'étudiant étranger et d'étudiant québécois

D'abord, il faut dire que nos résultats concordent avec ceux de plusieurs auteurs, qui eux aussi ont trouvé que les étudiantes et les étudiants issus de groupes minoritaires rapportent généralement des perspectives plus critiques que leurs collègues du groupe majoritaire (Hurtado *et al.*, 1998 ; Saenz *et al.*, 2002 ; Sidanius, 2008 ; Worthington, Navarro, Loewy et Hart, 2008). Mais pourquoi, au sein de nos échantillons, les étudiantes et les étudiants étrangers, et en particulier les internationaux, perçoivent-ils plus de discrimination et qualifient-ils leurs interactions plus négativement que leurs collègues québécois? Pourquoi, de même, perçoivent-ils plus de regroupement ethnique, moins d'interactions et moins d'ouverture entre les groupes que les Québécoises et les Québécois ? En guise de réponse, nous pouvons proposer que l'exclusion ou plus subtilement le sentiment de ne pas être le ou la bienvenue, dans les contextes académiques surtout, puisse expliquer, d'une part, pourquoi les ÉÉ se sont montrés plus critiques par rapport aux interactions avec des pairs québécois que l'inverse. D'autre part, on peut supposer que les internationaux présentent un score plus élevé sur l'échelle de perception de discrimination que les résidentes et les résidents parce qu'ils sont associés à une moins grande maîtrise des normes académiques québécoises ou à moins d'effort pour performer, ce qui les rend plus vulnérables à l'exclusion. On peut aussi proposer que certaines expériences qui leur sont propres puissent être interprétées comme de la discrimination, par exemple, le fait qu'ils n'aient pas accès aux stages coopératifs, des stages qui sont par ailleurs accessibles pour les personnes ayant la résidence permanente. Un



autre exemple en ce sens : les frais de scolarité beaucoup plus élevés que les personnes munies d'un visa d'études doivent payer par rapport aux résidentes et aux résidents permanents peuvent aussi être perçus comme une forme de discrimination ou, du moins, aiguïser leur sensibilité par rapport à la discrimination. Enfin, il faut dire que ces résultats contredisent ceux d'Asmar (2005) qui avait trouvé que les personnes ayant immigré se montraient plus critiques par rapport aux interactions que celles et ceux en mobilité internationale.

Par ailleurs, on doit reconnaître que les perceptions de préjugés et de discrimination ne sont absolument pas la seule explication des différences de réponses identifiées entre les sujets étrangers et québécois au niveau de la qualité des interactions. Une autre piste d'interprétation peut être que les étudiantes et les étudiants internationaux et résidents sont à la base plus enclins à s'investir dans des interactions avec des Québécoises et des Québécois parce que ces dernières représentent en quelque sorte un passage obligé à l'intégration et qu'elles font souvent partie du processus de reconstruction du réseau social (Terkla *et al.*, 2005 ; Terry *et al.*, 2006). Accordant peut-être plus d'importance à ces dernières, ils peuvent plus facilement être déçus. En ce sens, rappelons qu'ils avaient été quelques-uns à déplorer la relative superficialité de leurs interactions avec des collègues québécois ainsi que la difficulté à entrer en contact ou à intégrer des équipes de travail. Qui plus est, c'est la plupart du temps par choix qu'ils ont changé de pays alors que les locaux n'ont pas nécessairement demandé à s'ouvrir au monde et ne conçoivent pas nécessairement l'Université comme un lieu propice pour le faire. À ce propos, rappelons que certaines personnes québécoises ont affirmé ne pas avoir « que ça à faire » et suggéré que les relations interculturelles concernaient moins leur expérience à l'Université que leur vie privée.

En dernier lieu, les régions de naissance peuvent-elles être en jeu dans les différences de réponses entre les internationaux et les personnes résidentes permanentes ? Les résultats quantitatifs suggèrent que non, puisqu'il n'existe pas d'association entre le statut d'international ou de résident et la région de naissance. On ne peut donc pas dire que les uns proviennent significativement plus d'une région en particulier que les autres. Cette observation soulève cependant une limite importante de notre étude, celle de n'avoir pas pu considérer la variable région de naissance des sujets étrangers dans nos analyses statistiques en raison d'un sous-échantillon trop petit et d'une répartition très inégale des répondantes et de répondants entre chacune des régions. Ces caractéristiques du sous-échantillon rendaient

non pertinente l'interprétation des mesures d'associations. Pour cette raison, nous ne pouvons pas savoir si les résultats traduisent des réalités propres aux étudiantes et aux étudiants étrangers en général, ou plus spécifiquement les réalités de celles et ceux provenant d'une région du monde en particulier. De plus, si le choix de recatégoriser les pays de naissance en régions de naissance était justifié pour le traitement statistique, il va sans dire que plusieurs nuances ont été perdues. En effet, nous reconnaissons qu'il est difficile de généraliser des résultats aux étudiantes et aux étudiants africains ou latino-américains, par exemple, leurs réalités prenant mille et une formes. Dans le cas des premiers en particulier, il aurait été pertinent de séparer le continent africain en deux régions : pays du Maghreb et autres pays d'Afrique, puisque ces deux populations sont fortement représentées à l'Université de Sherbrooke et qu'elles présentent des différences importantes au niveau du phénotype entre autres. Par contre, nous aurions alors divisé encore plus le sous-échantillon, ce qui aurait fragilisé davantage les résultats. Malgré ces limites, les entrevues ont été utiles pour explorer la question des pays de naissance, car elles ont suggéré des particularités par rapport aux expériences des étudiantes et étudiants africains, latino-américains, européens francophones et des pays musulmans. Néanmoins, l'analyse qualitative ne permet pas de généralisation à cet effet puisque nous n'avions qu'un ou deux représentants de chacune de ces régions. De plus, l'échantillon constitué pour les entrevues ne représentait pas l'ensemble des régions de provenance des ÉÉ, l'Asie étant manquante. En somme, la variable région de naissance mériterait d'être prise en compte dans la sélection des participantes et des participants pour une étude ultérieure, afin de s'assurer d'avoir en nombre suffisant des ressortissants et des ressortissantes des principales régions de naissance de la population de référence.

### **3.2. Les différences entre les facultés**

En ce qui concerne les différences au niveau des réponses entre les facultés, premièrement, nous pouvons suggérer que la nature du travail qui est demandé puisse être en jeu. En effet, les participantes et les participants de génie qui ont rempli le questionnaire font en majorité de la recherche et travaillent en laboratoire. Pour leur part, celles et ceux inscrits en sciences travaillent aussi fréquemment en laboratoire et évoluent dans un environnement beaucoup plus homogène. La dynamique expliquant les situations problématiques qui a été mise en exergue dans la section précédente a peut-être plus de chance de survenir dans la faculté d'administration, en raison de travaux en équipe fréquents, ce qui pourrait contribuer à expliquer pourquoi ces étudiantes et ces étudiants rapportent, dans l'ensemble, plus d'aspects



négatifs par rapport aux interactions interculturelles. Deuxièmement, la proportion d'étudiantes et d'étudiants étrangers dans chacune des facultés peut contribuer à expliquer pourquoi les gens d'administration qualifient plus négativement leurs interactions interculturelles, perçoivent moins d'ouverture et moins d'interactions entre les groupes que celles et ceux de sciences. En effet, avec moins de 6% des répondantes et des répondants de la faculté des sciences qui s'est identifié comme étudiant étranger, il paraît légitime de penser qu'étant moins exposée à la différence, la centaine de sujets québécois de cette faculté ait moins de chance d'être confrontée à des expériences difficiles et de se forger des opinions négatives que celles et ceux des facultés plus diversifiées. Or, si une plus grande proportion d'étudiantes et d'étudiants étrangers engendre plus de difficultés, comment expliquer que la faculté de génie ne suive pas la tendance, elle qui est la plus diversifiée aux cycles supérieurs? En fait, au-delà de la proportion, la provenance des étudiantes et des étudiants pourrait aussi être en jeu.

En effet, comme les résultats de Laperrière (1996) le suggéraient, dans les milieux scolaires où une multitude de groupes ethniques sont représentés plus ou moins également, les relations entre les groupes seraient généralement plus faciles puisque le besoin de se protéger contre l'assimilation par un groupe dominant se ferait moins sentir. La compétition pour le contrôle des normes régissant le vivre ensemble serait moins nécessaire, chacun ayant l'habitude de ne pas voir son groupe représenter la référence culturelle dominante. Sur le campus principal de Sherbrooke, beaucoup plus de pays différents sont représentés au sein des cycles supérieurs de la faculté de génie comparativement à la faculté d'administration où deux grands groupes dominent : des étudiantes et les étudiants d'origine africaine et d'autres d'origine québécoise. On peut donc penser que plus de tensions ont de chance de survenir, chaque groupe étant suffisamment nombreux pour pouvoir espérer mettre de l'avant ses intérêts.

De surcroît, le pays de provenance va de pair avec le système scolaire préalablement fréquenté. En administration, bon nombre des ressortissantes et des ressortissants de pays africains ont fait leur scolarisation de niveau secondaire dans des écoles suivant le système français. Ce dernier présente déjà des différences marquées d'avec celui du Québec, auxquelles viennent s'ajouter des particularités propres à une culture éducative très différente. D'ailleurs, des étudiants africains interviewés ont affirmé que certains de leurs compatriotes n'arrivaient pas toujours au Québec avec des connaissances et des compétences adéquates

pour bien réussir leur session. En génie par ailleurs, la majorité des étudiantes et des étudiants internationaux de notre échantillon sont inscrits aux cycles supérieurs. Peut-on en déduire qu'ils ont déjà suivi une formation dans leur pays d'origine ou un tiers pays qui risque plus d'approcher celle qui est offerte au Québec ? Nous n'avons pas les informations pour répondre convenablement à cette question dans la présente étude, cependant, on ne peut douter du fait que les difficultés d'adaptation académique et, par ricochet, la qualité des interactions interculturelles puissent être influencées par le type de système scolaire du pays de provenance. Cela représente une piste qui reste à explorer pour mieux comprendre, peut-être, les différences entre les facultés.

Dans une autre optique, il faut souligner que l'histoire des relations interculturelles au sein d'un établissement influence considérablement la qualité des interactions dans le présent (Hurtado et *al.*, 1998). Ainsi, il n'est pas inutile de rappeler que la situation conflictuelle qui s'est déroulé en 2009 au sein du REMDUS entre des étudiantes et des étudiants internationaux, principalement africains, et québécois a été rapportée par plusieurs personnes de nos échantillons. Il est probable que cette situation continue à influencer les perceptions de certains au regard des interactions, en particulier celles des individus qui sont inscrits en administration puisque cette faculté compte une proportion importante de ressortissantes et de ressortissants africains. De plus, certains de ces derniers s'étant sentis traités inéquitablement dans cette situation en raison de leur couleur de peau ou de leur statut d'internationaux, cela peut peut-être expliquer pourquoi quelques-uns auraient tendance, depuis, à percevoir plus rapidement du racisme, à tort selon des participantes et des participants québécois. Cette interprétation va dans le même sens que les résultats de Laperrière (1996) et de Lorcerie (2003) qui suggéraient que celles et ceux qui perçoivent le plus de biais intergroupes ont également tendance à mettre en œuvre des stratégies visant à mettre de l'avant les signes de l'identité minoritaire afin de défendre leurs intérêts et repositionner le groupe dans le classement social. Enfin, même si cela dépasse le cadre de cette étude, nous pouvons proposer que le passé colonial de certains pays puisse continuer à influencer les relations intergroupes à ce jour, malgré un contexte et une époque différente.

En dernier lieu, si moins d'expériences négatives ont été rapportées par les sujets inscrits en génie, nous devons reconnaître que nous n'avons pratiquement pas obtenu le point de vue des étudiantes et des étudiants québécois de cette faculté, ni dans le questionnaire ni dans les entrevues. À l'inverse, dans la faculté des sciences, ce sont les perspectives des



étudiantes et des étudiants internationaux et résidents que nous n'avons pratiquement pas obtenues dans le questionnaire. Peut-être aurions-nous eu un portrait différent avec un nombre à peu près équivalent de sujets internationaux, immigrants et québécois dans chacune des facultés ciblées dans l'étude. Par ailleurs, puisque pour la passation du questionnaire en version papier certains programmes ont été ciblés (chimie, économie, génie civil), il est impossible de savoir si les résultats reflètent la réalité de l'ensemble des facultés concernées ou un programme spécifique. En somme, cela représente des limites relatives à la composition des échantillons qu'il serait intéressant de dépasser dans une recherche plus approfondie. Finalement, une question qui n'a pas du tout été abordée dans cette étude est celle des différences potentielles dans les conceptions du monde et les valeurs qui sont transmises par la culture du domaine d'études ou de recherche, voire de la faculté. Sans avoir posé de question à cet effet lors des entrevues, deux étudiantes étrangères de la faculté de sciences ont fait référence à ce qu'elles appelaient l'aspect "plus humain" des facultés de sciences humaines, suggérant que cela facilitait l'intégration des personnes venues de l'étranger. Effectivement, il aurait été intéressant d'explorer cette piste de recherche ; cela nous aurait peut-être poussées à parler de climat au pluriel et ainsi à mieux saisir les subtilités du rapport des groupes et des individus à la diversité ethnoculturelle. Cette piste de recherche reste à explorer, mais pour le moment, nous tâcherons d'analyser l'effet de l'âge au niveau des résultats.

### **3.3. Les différences entre les groupes d'âge**

Finalement, afin de comprendre l'effet de l'âge sur les résultats quantitatifs, il faut d'abord souligner qu'à chaque fois qu'une relation a été trouvée par rapport à cette variable, une relation similaire a été repérée par rapport aux variables statut et faculté. Ainsi, pour plusieurs résultats, les perceptions les plus négatives provenaient des internationaux ET des sujets d'administration ET des plus âgées. De plus, il faut rappeler que les personnes âgées de plus de 26 ans sont surreprésentées parmi les ÉÉ, de même qu'au sein des facultés d'administration et de génie. Inversement, les plus jeunes sont surreprésentés parmi les ÉQ, de même qu'au sein de la faculté des sciences. En fait, sur la base de ces observations, nous pouvons suggérer que nous avons affaire à un même sous-groupe qui présente des perceptions plus négatives : les étudiantes et les étudiants étrangers qui sont inscrits en administration et qui sont les plus âgés. Toutefois, avec les tests statistiques utilisés, il est impossible de déterminer laquelle de ces variables est réellement associée aux résultats ou si elles le sont

toutes ; les différences trouvées pouvant être attribuées à l'interaction entre plusieurs variables sociodémographiques ou scolaires. Cependant, il faut dire que l'analyse des entrevues a fait ressortir beaucoup d'informations pouvant expliquer les différences en fonction des facultés et des statuts, ce qu'elle n'a pas permis de faire concernant l'âge. Cela nous pousse à suggérer que les corrélations et les différences significatives que nous avons trouvées par rapport à cette variable découlent peut-être plus des différences que nous avons présentées dans les dernières sections au regard du statut et de la faculté. Néanmoins, afin d'éclairer ces ambiguïtés, les effets de l'âge sur les interactions interculturelles pourraient pertinemment être étudiés plus en profondeur dans une recherche ultérieure.

Pour conclure, les derniers paragraphes ont cherché à interpréter pourquoi, dans nos échantillons, les étudiantes et les étudiants étrangers, et en particulier les internationaux, de même que ceux de la faculté d'administration et les plus âgés présentent une vision plus négative des interactions interculturelles que la moyenne de leurs collègues. Clairement visible dans plusieurs des résultats, la relation entre les perceptions de biais intergroupes et la qualité des relations interculturelles a constitué une piste que nous avons explorée pour interpréter ces différences entre les sous-groupes. Plusieurs autres pistes ont été proposées, entre autres l'importance accordée aux interactions, le nombre d'ÉE dans les cours et leur pays de provenance, la nature du travail demandé et les conflits passés. Par ailleurs, nous n'avons pas jugé bon de revenir sur le résultat quantitatif voulant que les femmes qualifient plus positivement leurs interactions interculturelles que les hommes puisque seule l'échelle mesurant la qualité des interactions a débouché sur ce résultat et que les entrevues ne nous ont permis d'interpréter cette différence. L'effet du genre sur la qualité des interactions reste donc une dimension à explorer. Dans la prochaine section, nous discuterons des résultats concernant l'engagement de l'établissement envers la diversité et de ses effets potentiels sur la qualité des interactions interculturelles.

#### 4. LES LIENS ENTRE L'ENGAGEMENT INSTITUTIONNEL ET LES INTERACTIONS

Nous avons appris, grâce aux entrevues, que des étudiantes et des étudiants jugent que leur université se préoccupe plus de son image d'ouverture sur le monde en vue d'augmenter le nombre d'inscriptions que de la promotion et de la gestion de la diversité



ethnoculturelle de sa population étudiante. L'image d'ouverture sur le monde que voudrait mettre de l'avant l'établissement semble avoir été intégrée par la population étudiante, mais quand on s'intéresse à la justification de cette perception, on entend peu d'exemples et parfois des expériences qui la contredisent. De plus, les résultats qualitatifs indiquent que ce sont les étudiantes et les étudiants qui sont perçus comme les principaux porte-étendards de ce qui touche à la valorisation de la diversité sur le campus et à l'intégration. Tout ceci nous pousse à suggérer que le score obtenu sur l'échelle mesurant les perceptions de l'engagement institutionnel envers la diversité (le score indique un engagement modéré) s'explique par l'attribution de beaucoup d'importance à la dimension du recrutement à l'international et de peu d'importance aux autres dimensions de l'engagement. De plus, ces résultats laissent penser que l'UdeS ne se distingue pas de la majorité des universités canadiennes, qui, comme nous l'avons vu, font du recrutement leur principale stratégie d'internationalisation (AUCC, 2007).

Si on repense à la condition proposée dans l'hypothèse des contacts (Allport, 1955) par rapport à l'importance du support des autorités, nous pouvons dire que la direction, le corps professoral et le personnel ne sont pas généralement perçus comme supportant explicitement les contacts entre la population étudiante et étrangère. Selon les participantes et les participants, nous avons appris que la réponse de l'établissement envers la diversité ethnoculturelle sur le campus prendrait plutôt la forme d'une bonne volonté, d'un climat accueillant et de l'absence d'actions négatives plutôt que des actions qui iraient véritablement dans le sens de la reconnaissance de la population étudiante étrangère, de ses besoins et des apports qu'elle peut fournir. En ce sens, le support est implicite. L'engagement serait par contre perçu comme actif lorsque cela a un impact direct sur la réputation, les admissions, les recettes de l'université. L'analyse du corpus qualitatif tend à démontrer que cette idée comporte un risque, celui que des étudiantes et des étudiants, spécialement les internationaux, perçoivent que leur présence est souhaitée uniquement pour l'apport financier qu'elle engendre. De surcroît, cette perception semble se consolider lorsqu'elle s'accompagne de celle voulant que l'Université ne déploie pas les ressources nécessaires pour supporter leur intégration et leur réussite, et encore davantage lorsqu'ils pensent subir de la discrimination de la part du personnel enseignant, ce qui a été mis de l'avant par quelques étudiants internationaux.

Un engagement plutôt passif au niveau de la diversité du campus, mais d'actif lorsqu'il s'agit d'améliorer l'image de l'Université comporte aussi un autre risque, en particulier du côté de la population étudiante locale. Plus précisément, la perception que leur établissement ne juge pas important de valoriser les apports liés à la diversité ethnoculturelle de sa communauté et de consolider ses structures d'accueil peut légitimer l'idée que la seule présence d'étudiantes et d'étudiants étrangers est suffisante, que les efforts pour aller plus en profondeur dans la rencontre de l'autre n'en valent pas la peine. Cette interprétation concorde avec celle de Grayson (2008) qui affirmait des efforts spéciaux devraient être déployés pour encourager les contacts entre la population locale et étrangère, sans quoi ces derniers ne risquent pas d'arriver naturellement. Ainsi, nous pouvons faire un parallèle entre l'analyse que nous avons faite des interactions interculturelles et celle que nous avons faite de l'engagement de l'établissement et dégager une tendance similaire au niveau organisationnel et individuel. Dans les deux cas, on peut parler d'un premier niveau d'investissement orienté par les risques et les bénéfices perçus. Du côté de l'organisation, l'engagement au niveau du recrutement serait motivé principalement par les bénéfices financiers directs, mais sur le terrain, à plus long terme, l'engagement pour s'assurer des développements et des répercussions positives du recrutement ne semble pas valoir les investissements qu'il demande. Du côté de la population étudiante, les interactions semblent influencées par les risques perçus, entre autres au niveau de la performance académique et de l'estime de soi, alors que les bénéfices qui leur sont associés semblent représenter une motivation à entrer en contact avec l'Autre pour une minorité. Autrement dit, on peut suggérer que des étudiantes et des étudiants québécois peuvent se demander : « si mon université ne juge pas que des efforts pour reconnaître et valoriser la diversité ethnoculturelle en valent la peine, pourquoi moi, je ferais des efforts et je prendrais des risques en allant vers l'autre? » Dans cette optique, nous pouvons penser que le développement d'interactions interculturelles significatives n'est pas encouragé par les autorités, ce qui ne représente pas une condition optimale pour des relations intergroupes positives (Allport, 1955).

Le lien entre les perceptions d'engagement et les interactions se voit en partie confirmé par le coefficient de corrélation de Pearson que nous avons obtenu en croisant les variables scalaires perceptions d'engagement de l'établissement et qualité des interactions. Celui-ci indique que plus l'engagement de l'Université fréquentée envers la diversité est perçu comme élevé, plus les interactions sont jugées positives et significatives, selon une relation modérée ( $r = 0.16$ ,  $p < 0.05$ ). Ce résultat rejoint les conclusions de Pascarella et



Terenzini (2005) à savoir que les perceptions de la population étudiante au regard de l'importance que leur établissement accorde à la diversité façonnent leurs attitudes et leur ouverture envers la diversité ethnique. Or, le coefficient de régression simple que nous avons obtenu en croisant ces deux variables ne nous permet pas de parler d'une relation de prédiction : autrement dit, les perceptions d'engagement ne prédiraient pas significativement la qualité des interactions. On peut donc penser que c'est l'effet d'interaction entre plusieurs variables (internes et externes au contexte universitaire) qui peut prédire la qualité des interactions.

Dans un autre ordre d'idée, comment expliquer que plusieurs des personnes interviewées aient eu de la difficulté à parler des actions d'internationalisation ayant cours sur le campus alors que des activités visant à faciliter l'intégration des nouveaux arrivants ou le rapprochement interculturel se sont ajoutées récemment à celles qui existaient depuis un moment déjà, comme nous l'avons expliqué au chapitre 2.6. En fait, les résultats laissent penser que les étudiantes et les étudiants sont peu nombreux à les connaître, faute de les utiliser ou peut-être en raison d'une plus ou moins bonne diffusion de l'information. Ceci fera d'ailleurs l'objet d'une recommandation dans la prochaine section. Par contre, il faut rappeler que les personnes ciblées par l'étude ne sont pas nécessairement les mieux informées par rapport à ces activités et services. De plus, il s'agit de leurs perceptions et non pas du reflet réel de l'engagement de l'institution envers la diversité. Pour nous approcher d'une description plus objective, des interviews avec les principaux responsables des services concernés et des associations étudiantes auraient été éclairantes, de même qu'une revue exhaustive des actions entreprises en lien avec l'internationalisation à domicile. Notre étude se concentrant uniquement sur les perspectives des étudiantes et des étudiants, il s'agit d'une de ses forces mais aussi une de ses faiblesses.

Pour terminer, étant loin d'être le seul facteur ni le plus important, nous avons proposé que la perception de la valeur accordée à la diversité et des ressources qui y sont investies peut inciter ou non la population étudiante à entrer en contact avec des pairs d'une autre culture et éventuellement à développer des interactions plus approfondies. En ce sens, notre interprétation rejoint celle d'Allport (1955) qui ciblait le support des autorités comme une condition importante pour que les contacts intergroupes résultent en l'amélioration des relations intergroupes. Sur la base de nos analyses, nous avons suggéré que lorsque la valeur accordée à la diversité est principalement attribuée à des motifs financiers, cela risque de

consolider le sentiment de certains internationaux de ne pas être reconnus en plus de légitimer la perception de certains Québécois et de certaines Québécoises que les interactions avec des gens d'autres cultures ne valent pas les risques qu'elles peuvent représenter. Enfin, par rapport à l'importance des initiatives étudiantes au niveau de l'intégration et de la sensibilisation, on peut se demander s'il est légitime que des étudiantes et des étudiants s'occupent de ces questions ou si cette implication répond plutôt à un désengagement de l'institution? Autrement dit, les universités devraient-elles supporter explicitement les interactions interculturelles ou cela relève-t-il des individus? En fait, cette interrogation se rapporte à la question centrale de la responsabilité des institutions par rapport à celle des individus. Cette dimension est ressortie avec vigueur à plusieurs moments durant cette étude. Sans doute avons-nous soulevé ici une dimension fondamentale qui mériterait d'être explorée plus en profondeur. Pour le moment, les prochains paragraphes présenteront la réponse, partielle, qui s'est construite dans le cours de cette étude ainsi que les implications qu'elle peut avoir pour les milieux de formation.

## 5. LES ACTIONS PRIORITAIRES

Les conclusions de cette recherche nous poussent à suggérer que les politiques, la direction, les membres du corps professoral, les personnels et la population étudiante devraient supporter explicitement les interactions interculturelles au sein de la population étudiante, car ces dernières peuvent contribuer à aller à la rencontre de la mission des universités en favorisant plusieurs dimensions du développement des étudiantes et des étudiants (Antonio, 2001; Gurin *et al*, 2002; Pascarella et Terenzini, 2005 ; Smith et Schonfeld, 2000). De plus, puisque les directions des universités canadiennes veulent continuer à voir augmenter le nombre d'internationaux (AUCC, 2007), elles doivent s'assurer de mettre en œuvre les conditions pour que ces personnes s'intègrent le mieux possible et pour que la diversité ethnoculturelle profite à la population étudiante et non seulement aux coffres de l'université, comme certaines personnes interviewées avaient tendance à le penser. Les actions qui seront maintenant présentées ciblent ces objectifs en plus de chercher à répondre aux problématiques que cette étude a identifiées comme les plus pressantes à adresser. Quatre pôles d'action prioritaires ont été ciblés : 1) la reconnaissance et valorisation des apports des étudiantes et des étudiants internationaux et immigrants, 2) la promotion des interactions interculturelles au sein des classes, 3) l'accompagnement académique des



étudiantes et des étudiants étrangers et 4) l'harmonisation et la diffusion des services d'accueil et d'intégration. Nous examinerons maintenant comment pourrait se concrétiser chacun de ces pôles d'actions, à court et à moyen terme. Les actions proposées sont susceptibles de s'appliquer à d'autres universités canadiennes, voire d'autres pays, cependant, elles sont basées sur l'analyse que nous avons faite d'une institution en particulier, l'Université de Sherbrooke. De plus, ces actions visent toutes les facultés, bien que celles dans lesquelles plus de problèmes ont été identifiés (Faculté d'administration) gagneraient particulièrement à les mettre en œuvre.

#### **5.1. La reconnaissance et valorisation des apports des étudiantes et des étudiants internationaux et immigrants**

La notion de reconnaissance constitue sans doute la pierre d'achoppement de la majorité des difficultés rapportées au niveau des interactions entre les étudiantes et les étudiants étrangers et québécois. Cependant, pour reconnaître, il faut d'abord connaître, et pour cette simple raison, nous proposons que les réalisations et les qualités des personnes venues de l'international soient davantage mises de l'avant. Des actions en ce sens sont déjà en branle sur le campus sherbrookoïse et elles gagneraient à être mieux connues. Nous pensons, par exemple, aux prix et mentions qui reconnaissent les meilleures performances académiques des internationaux. D'autres, toute simples, pourraient être réalisées, par exemple, des articles dans les journaux du campus présentant les parcours d'intégration et les accomplissements d'étudiantes et d'étudiants internationaux et immigrants. Toutefois, une action qui aurait beaucoup plus d'impact, qui véritablement irait dans le sens de la reconnaissance et qui lancerait un message clair à toute la population étudiante et à la communauté environnante serait de donner accès aux stages coopératifs aux étudiantes et aux étudiants internationaux. Cette question fait déjà l'objet d'une revendication officielle de la part de la Fédération des étudiantes et des étudiants africains de l'UdeS et de la part du Remdus. D'autres universités québécoises ont déjà fait ce pas il y a plusieurs années et un visa existe spécialement pour les internationaux qui sont inscrits dans un régime coopératif. En somme, rien ne freine cette possibilité, si ce n'est que les ressources qu'elle nécessite et la volonté politique qu'elle requière. L'accès aux stages coopératifs représenterait une preuve tangible que l'Université reconnaît la valeur égale des capacités des ÉI et plus largement de la contribution de la diversité ethnoculturelle pour le marché du travail québécois.

De plus, au-delà de la reconnaissance et de la valorisation des apports des ÉÉ, les établissements de formation gagneraient à réaffirmer la valeur des compétences interculturelles pour le développement professionnel et personnel et à présenter les interactions sur le campus comme une façon de les acquérir. Car malgré de multiples possibilités d'études à l'étranger, une faible proportion de la population étudiante québécoise en profite. Des expériences interculturelles significatives, vécues sur le campus, pourraient contribuer beaucoup plus qu'à l'heure actuelle à enrichir l'expérience éducative. Pour y arriver, un lieu physique destiné aux échanges interculturels pourrait servir de tremplin à des projets rassembleurs et démontrerait que l'Université reconnaît la valeur de la diversité de sa communauté et y consacre des investissements. D'ailleurs, ce projet est sur la table au moment de déposer ce mémoire. Il a été soumis au comité chargé de rédiger le Plan d'action 2010-2015 en matière d'internationalisation par la Table de concertation pour les échanges interculturels à laquelle nous avons participé.

Toujours dans l'optique d'affirmer l'engagement de l'établissement envers la diversité, les initiatives visant le rapprochement interculturel et venant de la population étudiante ou des personnels de l'Université pourraient être explicitement encouragées en instaurant une forme de reconnaissance institutionnelle. En ce sens, un prix récompensant la personne « qui m'a le plus aidé dans mon intégration à l'Université » pourrait être décerné par une étudiante ou un étudiant étranger. Les raisons qui justifient l'attribution de ce prix pourraient être publicisées de manière à valoriser les contributions positives des membres de la communauté d'accueil en matière d'intégration. Toutefois, le point faible de ces actions est qu'elles rejoignent un nombre très restreint de personnes, encore celles et ceux qui sont assez sensibilisés pour s'informer à propos de ces questions. Pour cette raison, mais aussi parce que le temps des étudiantes et des étudiants est clairement limité et qu'ils priorisent conséquemment ce qui touche directement à leurs études, nous jugeons qu'il importe de concentrer un pôle d'action sur les cours. C'est sans doute ainsi que les actions auront le plus d'impact sur la majorité.

## **5.2. La promotion des interactions interculturelles au sein des classes**

Les résultats ont démontré qu'en général les membres du corps professoral sont perçus comme ayant très peu de préjugés pour des motifs reliés à l'ethnicité. De plus, leurs expériences à l'international et leur statut d'intellectuel les prémuniraient, selon plusieurs, des



perceptions erronées et des attitudes discriminatoires face à la différence. Nous proposons de miser sur cette perception positive pour aiguïser l'intérêt des étudiantes et des étudiants québécois à aller vers leurs collègues de l'international et pour démontrer la pertinence que peuvent avoir les apports des personnes provenant d'autres cultures eût égard à un domaine d'étude en particulier. Dans cette optique, encourager les interactions interculturelles au sein de classe en incitant la formation d'équipes multiculturelles apparaît une bonne façon pour atteindre ces buts. De même, la diversité des expériences et des connaissances que contient un groupe hétérogène au plan ethnique devrait recevoir l'attention du professeur ou de la professeure et être valorisée par l'encouragement des étudiantes et des étudiants étrangers à participer en classe. Mais il faut être réaliste ; reconnaissant les sensibilités variables des individus en ce qui concerne les questions interculturelles et la lourdeur de la tâche professorale, on ne peut penser que l'ensemble du personnel enseignant intègre ces préoccupations dans ses salles de classe. Cependant, il est trompeur de concevoir cette piste d'action comme traitant de la diversité ethnoculturelle uniquement : elle concerne les multiples diversités qui composent la population étudiante et elle a donc le potentiel de bénéficier à l'ensemble des apprenants, quelque soit les caractéristiques du groupe. Par ailleurs, pour pouvoir promouvoir les interactions interculturelles au sein des classes, il faut d'abord que le personnel enseignant connaisse les bénéfices éducatifs associés aux échanges entre des étudiantes et des étudiants aux origines variées. Nous suggérons donc qu'aux formations d'habilitation du personnel enseignant qui existent déjà soit incluse une vulgarisation des principaux apprentissages que les interactions interculturelles entre pairs favorisent. Finalement, ces interactions auraient beau être encouragées au sein des classes, les résultats ont démontré que parfois, elles se déroulent mal et causent plus de préjugés négatifs que si elles n'avaient pas eu lieu. C'est pour répondre à ce problème que nous proposons un troisième pôle d'action.

### **5.3. L'accompagnement académique des étudiantes et des étudiants étrangers**

L'accompagnement des étudiantes et des étudiants internationaux et immigrants vers la réussite est crucial : il s'intègre au mandat des universités qui consiste, entre autres, à tout faire pour que les gens qui la fréquentent apprennent et développent leur potentiel. Les résultats ont révélé que cet accompagnement est mis en cause par certaines personnes interviewées qui étudient en administration par rapport aux problèmes dans les travaux d'équipe en particulier. En effet, des lacunes au niveau des connaissances linguistiques,

technologiques ou reliées au domaine d'études de certains ÉÉ causeraient parfois des tensions au sein des équipes multiculturelles et contribueraient à créer des préjugés négatifs chez la population étudiante québécoise. Pour adresser cette problématique, nous proposons premièrement de renforcer le programme de tutorat par les pairs qui a été débuté par la Fédération des étudiantes et des étudiants africains et de lui donner un support institutionnel explicite. Il s'agirait d'étendre ce programme à l'ensemble des facultés qui le désirent, d'en faire une meilleure diffusion, d'encadrer les tuteurs, de leur donner accès à des lieux et de reconnaître leur travail. Cette reconnaissance pourrait se faire par l'obtention de crédits remplaçant un cours hors programme, dans le cas d'une implication soutenue et prolongée d'une ou d'un tuteur. Cette action permettrait en même temps de sensibiliser des étudiantes et des étudiants québécois par rapport aux défis que peut représenter le changement de système éducatif et ainsi contribuer à défaire certains préjugés. Cependant, le tutorat par les pairs peut ne pas être suffisant : il importe aussi de consolider et de mieux publiciser les services de support académique qui existent déjà, en particulier les cours qui visent l'intégration à l'université québécoise et qui sont destinés aux étudiantes et aux étudiants internationaux. Les résultats qualitatifs suggèrent en effet que la population étudiante étrangère est peu informée par rapport à l'existence de ce type de cours. Enfin, une professionnelle ou un professionnel par faculté pourrait agir à titre de personne ressource en offrant un soutien personnalisé à l'adaptation académique. Toutes ces actions visent à ce que les personnes venant de l'étranger et qui intègrent les classes aient le niveau académique, linguistique et technologique approprié, en vue d'éviter des expériences interculturelles négatives qui nuisent, ultimement, aux rapports entre les groupes ethnoculturels. Bien que ces actions visent toutes les facultés, nous jugeons qu'elles seraient particulièrement nécessaires à la faculté d'administration, en raison du type de problème qui y a été soulevé. Finalement, les tensions et les conflits sont parfois inévitables et ils sont même quelques fois nécessaires à l'approfondissement des relations : il importe donc de ne pas les ignorer. Puisque les résultats indiquent que la population étudiante se trouve sans ressource en cas de difficultés liées à la rencontre interculturelle, nous proposons que celles et ceux inscrits à la maîtrise en médiation interculturelle soient mis à contribution pour créer un dispositif qui vise la résolution constructive de ces situations difficiles et qui soit adressé à l'ensemble de la communauté universitaire. Enfin, parce que l'accompagnement vers la réussite ne peut se faire sans un accueil et une intégration appropriés, nous proposons un quatrième pôle d'action qui touche à ces services.



#### 5.4. **L'harmonisation et la diffusion des services d'accueil et d'intégration**

Les résultats qualitatifs ont mis en lumière des lacunes au niveau de l'accueil et de l'intégration, en particulier la difficulté à obtenir les informations dont les personnes nouvellement arrivées de l'étranger ont besoin en raison d'un manque de centralisation et de communication entre les différents Services et personnels qui s'occupent de ces dossiers. De plus, certaines personnes que nous avons interviewées ont déploré l'effet d'accentuation des divisions entre les groupes qu'auraient parfois les activités d'intégration organisées par certaines associations nationales. Au regard de ces résultats, il semble premièrement que l'harmonisation des services et des activités d'accueil et d'intégration ainsi que la diffusion de ceux-ci représentent une des actions à mener, en collaboration avec les associations qui représentent les ressortissantes et les ressortissants étrangers. Un portail web qui inclurait toutes les ressources concernant l'interculturel à l'Université constituerait une avenue intéressante, un portail qui devrait pouvoir être traduit en anglais et en espagnol. Cette idée est d'ailleurs en voie de se concrétiser : une étudiante de l'UdeS y travaille justement, dans le cadre d'un stage, au moment de rédiger ces lignes. De plus, un lieu physique agissant à titre de point de référence pour les étudiantes et les étudiants étrangers pourrait réunir tout ce dont ces derniers peuvent avoir besoin à leur arrivée en matière d'information, d'orientation, de socialisation et de support. Comme les résultats le démontrent, puisque les personnes ayant le statut d'international et de résident peuvent vivre des défis différents, il importe de continuer à considérer leurs besoins particuliers. Deuxièmement, les associations nationales devraient être invitées à travailler de concert avec le Service à la vie étudiante dans le but de réaliser des activités d'accueil qui permettent de faire des ponts avec la population étudiante locale. Car pour le moment, les résultats indiquent que la population étudiante québécoise est de loin celle qui est la moins concernée par l'intégration et le rapprochement interculturel, un peu comme si le concept de diversité de la population étudiante ne concernait que celles et ceux venus de l'étranger. Or, selon la perspective mise de l'avant dans cette étude, la diversité désigne le mélange des différences et des similarités au sein d'un ensemble, dans ce cas-ci la population étudiante, et en ce sens, c'est l'ensemble de celle-ci qui devrait être visée par les efforts d'intégration, de sensibilisation et de rapprochement interculturel.

Pour conclure, étant donné l'augmentation prévue du nombre d'étudiantes et d'étudiants étrangers durant les prochaines années, les besoins au niveau de l'accueil et de l'intégration iront en grandissant. Une poignée d'étudiantes et d'étudiants, aussi motivés

soient-ils, ne pourront pas seuls pallier aux lacunes et aux problématiques que cette étude a identifiées. La reconnaissance et la valorisation de la population étudiante étrangère, un meilleur accompagnement académique, la promotion des interactions au sein de classes ainsi que l'harmonisation des services d'accueil et d'intégration nécessitent des efforts de la part de toute la communauté universitaire, si on veut que les difficultés identifiées se résorbent et que les relations entre les groupes ethnoculturels restent globalement harmonieuses dans le futur.

## 6. CONCLUSION

Le chapitre de la discussion et des interprétations a posé un regard critique sur les résultats et mis de l'avant une compréhension de ceux-ci qui s'appuie sur le cadre conceptuel présenté au troisième chapitre. Ainsi, nous avons d'abord analysé les résultats portant sur les interactions interculturelles en parlant d'un premier niveau de profondeur, un niveau caractérisé en même temps par des lignes de communication ouvertes. Nous avons discuté de la possibilité de généraliser les résultats aux interactions entre pairs d'une même origine ainsi que des écarts entre les résultats quantitatifs et qualitatifs. Par la suite, nous avons interprété la principale problématique qui s'est dégagée de l'analyse des entrevues en proposant que la collaboration entre des ÉÉ et des ÉQ est parfois difficile dans le cadre des travaux d'équipe en raison d'écarts réels ou imaginés dans les compétences et connaissances des ÉÉ et des ÉQ. Cela contribuerait parfois à développer ou renforcer des préjugés négatifs à l'égard des ÉÉ et freinerait le développement d'interactions rapprochées. Nous avons vu que les conditions proposées dans l'hypothèse des contacts intergroupes (Allport, 1955) en matière de collaboration, de statuts égaux et de contact rapproché sont au fondement de cette interprétation. Une troisième section a ensuite mis en lumière en quoi les perceptions de préjugés et de discrimination sur le campus peuvent contribuer à expliquer les perceptions plus négatives des étudiantes et des étudiants étrangers et de ceux de la faculté d'administration. D'autres explications ont aussi été proposées telles que la proportion de sujets immigrants et internationaux dans les facultés, leur pays de provenance, les expériences particulières qu'ils peuvent vivre et l'importance qu'ils accordent aux interactions interculturelles. Par ailleurs, des limites ont été soulevées tout au long du chapitre, les principales étant liées à la composition des échantillons et à leur représentativité, à la difficulté à prendre en compte la variable pays de naissance et à interpréter l'effet de l'âge. Le caractère hautement subjectif de certains termes et les défis que posent l'interprétation



conjointe des résultats quantitatifs et qualitatifs ont aussi représentés des limites. Enfin, dans la quatrième section, nous avons proposé que, telle que perçue par les personnes rencontrées, la réponse de l'UdeS par rapport à la diversité de sa population étudiante ne favorise pas les interactions interculturelles positives et significatives entre pairs en raison de son emphase sur le recrutement à l'international par rapport aux efforts qui sont investis pour l'intégration des ÉÉ et le rapprochement interculturel. Pour répondre aux problématiques soulevées par cette étude, nous avons finalement proposé quatre pôles d'action qui pourraient être mis en œuvre à court et moyen terme par la communauté universitaire et qui viseraient autant la population étudiante étrangère que locale, toutes facultés confondues.

## CONCLUSION

Au commencement de cette étude, il y avait une question. Cette question a guidé implicitement la détermination des objectifs, le choix de la méthodologie et des méthodes employées ainsi que la construction du cadre conceptuel. Cette question c'est : comment les caractéristiques d'un milieu éducatif influencent-elles les manières avec lesquelles sont vécues les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois et étrangers? Sous-tendant cette question, il y a une visée d'amélioration des relations interculturelles qui est basée, d'une part, sur l'observation qu'il existe parfois des problèmes à ce niveau, d'autre part, sur la documentation scientifique qui affirme que les bénéfices associés à la diversité ethnoculturelle de la population étudiante se réalisent pleinement lorsque les interactions sont positives et significatives. En lisant et en réfléchissant à cette question également, nous avons repéré un problème. Ce problème est que les établissements de formation supérieure font du recrutement à l'étranger leur principale stratégie pour favoriser le développement de connaissances internationales et de compétences interculturelles chez leur population étudiante, alors que plusieurs auteurs ont démontré que ce sont les interactions entre les étudiantes et les étudiants locaux et étrangers qui devraient recevoir le plus d'attention en raison de leurs effets positifs sur plusieurs dimensions du développement et des apprentissages. Ainsi, afin d'explorer l'influence de certaines caractéristiques des campus sur les relations interculturelles entre pairs, il nous est apparu qu'il fallait premièrement décrire ces interactions et décrire les perceptions de la population étudiante au regard du milieu éducatif dans lequel ils évoluent. En effet, la description était un passage obligé en raison du peu de documentation à propos de cet objet de recherche. La question spécifique de recherche est conséquemment devenue la suivante : comment se caractérisent les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, immigrants et internationaux de l'Université de Sherbrooke ainsi que leurs perceptions du climat institutionnel au regard de la diversité ethnoculturelle?

Avant de pouvoir répondre à cette question, nous avons dû clarifier les concepts centraux de l'étude : les interactions interculturelles et le climat institutionnel. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées, d'une part, sur la perspective de l'interactionnisme (Goffman, 1973,1983) et sur les traitements psychocognitifs de l'altérité (Legault et Rachédi, 2008; Tajfel, 1972; Vinsonneau, 2002), d'autre part, sur des études sur le climat organisationnel



(Spencer, 1990), plus particulièrement dans le contexte universitaire (Hurtado et *al.*, 1998). De plus, en nous inspirant des quatre conditions proposées dans l'hypothèse des contacts (Allport, 1995) (statuts égaux, interactions collaboratives, rapprochées et supportées par les autorités), nous avons présenté le cadre qui explique et justifie les dimensions retenues pour l'analyse. En résumé, ces dimensions sont, d'un côté, la fréquence et la qualité des interactions, de l'autre côté, les perceptions de préjugés, de discrimination et d'engagement de l'établissement fréquenté envers la diversité. Par la suite, ces dimensions ont dû être traduites en indicateurs puis mises en forme dans des outils de recueil de données. Le chapitre de la méthodologie a donc présenté cette démarche, les instruments qui ont servi à la collecte, les échantillons, l'approche méthodologique et les stratégies d'analyse employées. En effet, la plupart des aspects de la méthodologie étaient doubles et complémentaires, puisque nous avons eu recours à des méthodes mixtes. Ces méthodes nous ont permis de porter un double regard sur l'objet de recherche et de pallier à certaines limites du questionnaire et des entrevues lorsqu'ils sont utilisés seuls.

Le traitement et l'analyse des données ont débouché sur des résultats que nous avons présentés en réponse à chacun de nos objectifs. En premier lieu, les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, internationaux et immigrants sont ressorties comme occasionnelles, positives et enrichissantes selon la majorité. Les frontières entre les groupes sont perçues comme ouvertes et les problèmes et les conflits peu nombreux, malgré une tendance aux regroupements ethniques jugée importante. Pour une minorité cependant, la difficulté à développer des relations plus approfondies représente un problème et des tensions vécues ou observées ont été rapportées, surtout au niveau des travaux d'équipe et des cours. La plupart du temps, ces difficultés prennent la forme d'une charge de travail supplémentaire pour les ÉQ, du rejet et de l'exclusion pour les ÉÉ. Nous avons trouvé que celles et ceux qui rapportent plus d'expériences négatives ou qui se démarquent par des perceptions plus critiques sont souvent les sujets résidents ou internationaux, les personnes inscrites en administration ainsi que les plus âgées. En deuxième lieu, les résultats qui concernent les perceptions du climat institutionnel suggèrent que les préjugés et la discrimination ne représentent pas des problématiques importantes sur le campus. Les premiers seraient peu répandus au sein de la population étudiante et chez le personnel enseignant, la deuxième serait rare et très mal perçue. Néanmoins, il ressort que des préjugés au niveau des compétences et des connaissances des étudiantes et des étudiants étrangers entachent l'expérience de ces derniers et que la discrimination prend la forme de l'exclusion pour bon

nombre d'entre eux. Finalement, au niveau du climat institutionnel, nous avons démontré que la majorité de l'échantillon perçoit un engagement modéré de la part de leur université en ce qui concerne l'intégration des ÉÉ, la sensibilisation des ÉQ et du corps professoral ainsi que l'inclusion de dimensions internationales et interculturelles dans les cours. Par contre, l'engagement est perçu comme actif en ce qui concerne le recrutement à l'étranger. L'idée que leur université est ouverte sur le monde semble répandue, mais il y a en même temps peu de connaissances de ce qui se fait au niveau de l'internationalisation du campus. Enfin, des lacunes ont été soulevées surtout par des personnes en mobilité pour les études ou qui sont résidentes au niveau des services d'accueil et du support pour l'adaptation académique.

Sur la base des ces résultats, nous avons été en mesure, dans le chapitre de la discussion et des interprétations, d'explorer l'influence du climat institutionnel sur les interactions interculturelles. Nous avons entre autres mis en exergue la dynamique qui sous-tend le principal type de difficulté identifiée et nous l'avons analysée à l'aide des conditions proposées dans l'hypothèse des contacts intergroupes (Allport, 1955). Ainsi, plusieurs expériences négatives peuvent être comprises comme le résultat d'une collaboration qui est difficile entre des étudiantes et des étudiants québécois et étrangers, en raison d'écarts réels ou imaginés dans les compétences et les connaissances reliées au travail. De ces expériences difficiles ou des histoires négatives entendues découleraient parfois l'exclusion des personnes résidentes et en mobilité pour les études et le sentiment, chez ces dernières, de ne pas être reconnues en égales. Le désir de ne pas prendre les risques qu'implique la coopération avec un collègue d'une autre culture (le risque de moins bien performer, le risque de ne pas être reconnu) peut contribuer à expliquer le niveau parfois superficiel des interactions ainsi que la tendance aux regroupements ethniques. En somme, la collaboration, les statuts des groupes et le caractère rapproché des interactions sont selon nous en cause dans cette dynamique que l'on retrouve particulièrement dans les contextes académiques tels les cours et les travaux d'équipe. De plus, le support des autorités envers les interactions semble faire défaut puisque les résultats révèlent que l'engagement de l'établissement est perçu comme très actif au niveau du recrutement, mais peu actif au niveau de la promotion et de la gestion de la diversité sur le campus. Nous avons proposé que cela risque d'envoyer le message aux étudiantes et aux étudiants locaux que les bénéfices associés aux interactions interculturelles ne valent pas les risques qu'elles représentent. Pour finir, dans le même sens que la littérature consultée, nous avons suggéré que les perceptions de discrimination sur le campus peuvent



contribuer à expliquer les perceptions plus négatives des sujets internationaux et de ceux étudiant en administration au niveau de ces interactions.

Finalement, nous avons tâché de reconnaître tout au long de ce mémoire les principales limites de l'étude et, en même temps, de dégager des conclusions et des recommandations qui puissent être pertinentes et applicables pour les milieux de formation. Nous n'avons jamais prétendu faire le tour des facteurs qui peuvent influencer les interactions entre la population étudiante locale et étrangère ni faire le portrait de l'engagement réel d'une université dans sa démarche d'internationalisation. La nature partielle de l'investigation est sans doute la principale limite à reconnaître. Les résultats sont partiels également parce qu'ils se fondent sur le point de vue d'une portion de la population étudiante provenant d'une université en particulier, ils sont sans doute légèrement biaisés entre autres parce qu'ils ont été analysés par un individu qui a ses croyances et ses limites, ils ne sont pas parfaits parce qu'ils sont parfois contradictoires et soulèvent d'autres questions. En ce sens, ils ouvrent la voie à des améliorations, en particulier au niveau de la constitution des échantillons, et ils invitent à être enrichis par d'autres recherches. Nous pensons, en particulier, que les démarches d'internationalisation à domicile des campus québécois régionaux et de la métropole ainsi que leur influence sur l'expérience éducative des populations étudiantes mériteraient d'être étudiées et comparées de façon plus approfondie dans une recherche doctorale. De même, la question relative à la responsabilité des institutions par rapport aux étudiantes et aux étudiants étrangers reste ouverte.

Pour le moment toutefois, la description des interactions interculturelles entre pairs et du climat institutionnel au sein d'une université en particulier a permis de proposer des pistes d'actions pour améliorer les situations problématiques et pour mettre en œuvre des conditions facilitant des interactions intergroupes positives et significatives. Les pôles d'action jugés prioritaires sont : 1) la reconnaissance et valorisation des apports des étudiantes et des étudiants internationaux et immigrants, 2) la promotion des interactions interculturelles au sein des classes, 3) l'accompagnement académique des étudiantes et des étudiants étrangers et 4) l'harmonisation et la diffusion des services d'accueil et d'intégration. Finalement, sur la base d'une solide compréhension du contexte dans lequel se déroule actuellement l'internationalisation des universités canadiennes et pouvant compter sur un cadre conceptuel maîtrisé ainsi que sur une méthodologie précise, nous pouvons affirmer que ces pistes d'action valent la peine d'être considérées. Les résultats pourront informer les acteurs des

milieux universitaires et orienter leurs actions en vue d'atteindre les bénéfices éducatifs associés aux interactions interculturelles au sein de la population étudiante.





## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Antonio, A. (2001). Diversity and the influence of the friendship group in college. *The Review of Higher Education*, 25(1), 3-89.
- Allport, G. (1955). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Ashkanasy, N.M., Wilderom, C. et Peterson, M.F. (2000). *Handbook of organizational culture & climate*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Asmar, C. (2005). Internationalising students: Reassessing diasporic and local student difference. *Studies in Higher Education*, 30(3), 291-309.
- Association des universités et collèges du Canada (2007a). *Internationalisation des campus canadiens*. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.aucc.ca/pdf/francais/publications/aucc-scotia\\_web\\_f.pdf](http://www.aucc.ca/pdf/francais/publications/aucc-scotia_web_f.pdf). Consulté le 11 novembre 2009.
- Association des universités et collèges du Canada (2007b). *Les universités canadiennes et la mobilité étudiante à l'étranger*. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.aucc.ca/pdf/francais/publications/student\\_mobility\\_2007\\_f.pdf](http://www.aucc.ca/pdf/francais/publications/student_mobility_2007_f.pdf). Consulté le 11 novembre 2009.
- Association des universités et collèges du Canada (2007c). *Tendance dans le milieu universitaire. Volume 1 : Effectifs*. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.aucc.ca/pdf/francais/publications/trends\\_2007\\_vol1\\_f.pdf](http://www.aucc.ca/pdf/francais/publications/trends_2007_vol1_f.pdf). Consulté le 15 septembre 2009.
- Astin, A. (1993). Diversity and Multiculturalism on Campus: How Are Students Affected? *Change*, 25(2), 44-49.
- Barth, F. (1969). Les groupes ethniques et leurs frontières. In P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité* (p.203-249) (Trad. J. Bardolph). Paris: Presse Universitaire de France
- Belkhodja, C., Wade, M. et Vatz-Laaroussi, M. (2008). *University's new role in a context of a regionalisation of immigration : a case study of 4 universities in a small canadian francophone communities*. Communication présentée à la 13<sup>e</sup> International Metropolis Conference, Bonn, Allemagne, 27 au 30 octobre 2008.
- Berthelot, J. et Centrale de l'enseignement du Québec (1990). *Apprendre à vivre ensemble : Immigration, société et éducation*. Sainte-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Bloch, E. (dir.) (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



- Bourhis, R.Y., Gagnon, A. et Moïse, L.C. (1994). Discrimination et relations intergroupes. In R.Y. Bourhis et J. Leyens (dir.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (p. 161-200). Liège; Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Brewer, M. (2000). Reducing prejudice through cross-categorisation: effect of multiple social identities. In S. Oskamp (dir.), *Reducing prejudice and discrimination* (p.93-114). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, R. et Zagefka, H. (2005). Ingroup Affiliations and Prejudice. In J.F. Dovidio, P.S. Glick et L.A. Rudman (éd.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (p.262-277). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Capozza, D. et Volpato, C. (1994). Relations intergroupes : approches classiques et contemporaines. In R. Y., J. Leyens (dir.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (p. 13-40). Liège, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Cesari Lusso, V. (2000). Quelle « grammaire » des relations interculturelles dans des milieux culturellement homogènes? *Cahier de la recherche en éducation*, 7(3) Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 337-357.
- Chang, M.J., Astin, A.W. et Kim, D. (2004). Cross-racial interaction among undergraduates : some consequences, causes, and patterns. *Research in Higher Education*, 45(5), 529-553.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Conley, S. (2006). Climate, school. *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. Sage Publication. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article\\_n93.html](http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article_n93.html)>. Consulté le 14 janvier 2010.
- Costa-Lascoux, J. (1994). Les silences de l'intégration. *Actes du Séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants* (p.259-277). Université de Montréal. Centre d'études ethniques et Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec (1995). *Charte de droits et libertés de la personne du Québec*. Québec: Publications du Québec.

- Conférence régionale des élus de Montréal (2008). *Étude exploratoire sur la rétention des étudiantes et des étudiants étrangers au Québec*. Montréal: CRÉ.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). *L'internationalisation : Nourrir le dynamisme des universités québécoises. Avis présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Sainte-Foy: CSE.
- Dasen, P.R. (2000). Approches interculturelles : acquis et controverses. In P.R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (p. 7-30). Bruxelles: De Boeck.
- Deegan, M.J. (2008). Chicago school of race relation. In *Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Society*. Sage Publications. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.sage-reference.com/ethnicity/Article\\_n108.html](http://www.sage-reference.com/ethnicity/Article_n108.html)>. Consulté le 15 février 2010.
- Deschenaux, F. (2007). *Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo 7*. Trois-Rivière: Association pour la recherche qualitative.
- Dortier, J.F. (dir.) (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Dovidio, J.F. et Gaertner, S.L. (1986). Prejudice, Discrimination, and Racism : Historical Trends and Contemporary Approaches. In J.F. Dovidio et S.L. Gaertner (dir.), *Prejudice, discrimination, and racism* (p.209-229). Orlando: Academic Press.
- Durant, C. (2003). *L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité*. Montréal : Université de Montréal.
- Engberg, M.E. (2004). Improving Intergroup Relations in Higher Education : A Critical Examination of the Influence of Educational Interventions on Racial Biases. *Review of Educational Research*, 74(4), 473-524.
- Gaertner, S.L. et Dovidio, J.F. (2005). Intergroup Contact: When Does it Work and Why? In J.F. Dovidio, P.S. Glick et L.A. Rudman (éd.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (p. 262-277). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Garson, J. et Thoreau, C. (1999). Typologie des migrations et analyse de l'intégration. In P. Dewitte (dir.), *Immigration et intégration l'état des savoirs* (p.15-31). Paris: Découverte.
- Gauthier, B. (dir.) (2004). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gergen, K.J., Gergen, M.M. et Jutras, S. (1992). *Psychologie sociale* (2<sup>e</sup> éd.). Laval, Québec: Études vivantes.
- Ghosh, R. (2004). Public education and multicultural policy in Canada : the special case on Quebec. *International Review of Education*. 50(5-6), 543-566.



- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Éditions de Minuit. (1<sup>éd.</sup> 1956).
- Gouvernement du Québec (2009b). *Présence en 2009 des immigrants admis au Québec de 1998 à 2007*. Québec: Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence-Quebec-2009-Portraits-regionaux-1998-2007.pdf>>. Consulté le 5 janvier 2009.
- Gouvernement du Québec (2008a). *Indicateurs de l'Éducation. Édition 2008*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de l'information et des communications. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/08-00090\\_F.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/08-00090_F.pdf)>. Consulté le 5 novembre 2009.
- Gouvernement du Québec (2008b). *Tableaux sur l'immigration au Québec 2003-2007*. Québec: Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration\\_Qc\\_2003-2007.pdf](http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration_Qc_2003-2007.pdf)>. Consulté le 13 mars 2009.
- Gouvernement du Québec (2008c). *Présence en 2008 des immigrants admis au Québec de 1997 à 2006*. Québec: Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence-Quebec-2008-immigrants-admis1997-2006.pdf>>. Consulté le 3 mars 2009.
- Gouvernement du Québec (2008d). *Plan stratégique 2008-2012*. Québec: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec (2007a). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2008-2010*. Québec: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective.
- Gouvernement du Québec (2007b). *Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne selon le pays de citoyenneté*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1042>>. Consulté le 5 novembre 2009.
- Gouvernement du Québec (2006). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006 : caractéristiques générales*. Québec: Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2006.pdf>>. Consulté le 26 novembre 2009.

- Gouvernement du Québec (2002). *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation. Une stratégie mutuellement avantageuse*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2000a). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2000b). *Portrait statistique de la population immigrée, 1996 : Québec, régions métropolitaine de recensement, régions administratives*. Québec: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction de la planification stratégique. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Stat-pop-immigree-1996.pdf>. Consulté le 25 novembre 2009.
- Gouvernement du Québec (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1991). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec: Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction générale des politiques et des programmes.
- Grayson, J. P. (2008). The experiences and outcomes of domestic and international students at four canadian universities. *Higher Education Research & Development*, 27(3), 215-230.
- Guilbert, L. et Prévost, C. (2009). Immigration et Études dans des villes moyennes universitaire : Une recherche exploratoire à Québec et à Sherbrooke. Working paper #37, Montréal, CMQ-IM - Université Laval.
- Gurin, P., Dey, E.L., Hurtado, S. et Gurin, G. (2002). Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.
- Hart, J. et Fellabaum, J. (2008). Analyzing campus climate studies: Seeking to define and understand. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 222-234.
- Hurtado, S., Milem, J. F., Clayton-Pedersen, A. et Allen, W. R. (1998). Enhancing campus climates for Racial/Ethnic diversity: Educational policy and practice. *Review of Higher Education*, 21(3), 279-302.
- Julien, M. (2005). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises. L'internationalisation : Nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Conseil supérieur de l'éducation, Direction des études et de la recherche. Sainte-Foy: CSE.
- Juteau, D. (1983). Les autres ethniques, *Sociologie et société*, 15(2), 3-8.
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturelle. In C. Solar, F. Kanouté et P. Carr (dir.), *Questions d'équité en éducation et en formation* (p. 121- 139). Montréal: Éditions nouvelles.



- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kenworthy, J.B., Turner, R.N., Hewstone, M. et Voci, A. (2005). Intergroup Contact: When Does it Work and Why? In J.F. Dovidio, P.S. Glick et L.A. Rudman (éd.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (p.262-277). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Knight, J. et Association des universités et collèges du Canada (2000). *Progression et promesse : Rapport de l'AUCC sur l'internationalisation des universités canadiennes*. Ottawa: AUCC.
- Laperrière, A. (1996). Entre identité ethnique et civique : études québécoises. In F. Gagnon, M. Mc Andrew, M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 321-336). Montréal: Harmattan.
- Larose F. (1994). Le construit de culture et la recherche en sciences de l'éducation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 71-86.
- Lee, J. J. et Rice, C. (2007). Welcome to America ? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381-409.
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville: Éditions Némésis.
- Legault, G. et Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.
- Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Guérin.
- Lenoir, Y., Zaid, A., Maubant, P., Hasni, A., Larose, F. et Lacourse, F. (2007). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Le nouveau Petit Robert (3<sup>e</sup> éd.) (2004). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Lorcerie, F. (2003). Le paradigme de l'ethnicité. In F. Lorcerie et F. Alamartine (dir.), *L'école et le défis ethnique : Éducation et intégration* (p. 19-87). Issy-les-Moulineaux France; Paris: Esf, Institut national de recherche pédagogique.
- Martin, H. (2000). Perspective sur la psychologie interculturelle comparative. In P.R. Dasen et C. Perregaux (dir.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (p. 7-30). Bruxelles: De Boeck.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presse de l'Université de Montréal.

- Merton, R.K. (1997). Groupe de référence et structure sociale. In R.K Merton et H. Mendras (dir.), *Éléments de théorie et de méthode sociologique* (p. 233- 291) (Trad. par H. Mendras). Paris : Armand Colin (1<sup>er</sup> éd. 1953).
- Miller, N. et Brewer, M. (1986). Categorization effets on Ingroup and Outgroup perception. In J. Dovidio et S. Gaertner (dir.), *Prejudice, discrimination, and racism* (p.209-229). Orlando: Academic Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2008). *Regard sur l'éducation 2008. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: Les éditions de l'OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2004). *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9604062E.PDF>>. Consulté le 20 août 2009.
- Organisation des Nations Unis pour l'éducation, la science et la culture (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : Statistiques comparés sur l'éducation dans le monde*. Montréal: Institut de statistique de l'UNESCO.
- Ouellet, F. (1995). L'éducation interculturelle au Québec : l'émergence d'une approche distincte. In F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. (p. 21-46). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Pagé, M. (1991). Intégration, identité ethnique et cohésion sociale. In F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin.
- Park, R. (1952). *Human Communities: The City and Human Ecology*. New York: Free Press.
- Pascarella, E. T. et Edison, M. (1996). Influences on students' openness to diversity and challenge in the first year of college. *Journal of Higher Education*, 67(2), 174-195.
- Pascarella, E.T. et Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pelletier, L.G. (2006). Les perceptions et les cognitions sociales : percevoir les gens qui nous entourent et penser à eux. In R.J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 141-157). Saint-Laurent: Gaëtan Morin éditeur. Chenelière éducation.
- Peterson, M. W. et Spencer, M. G. (1990). Understanding academic culture and climate. In W. G. Tierney (éd.), *Assessing academic climates and cultures. New directions for institutional research* (p. 3-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pettigrew, T. et Tropp, L. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Interpersonal Relations and Group Processes*, 90(5), 751-783.



- Poyrazli, S. et Grahame, K. M. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1), 28-45.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Dunod..
- Riutort, P. (2004). *Précis de sociologie*. Paris: Presses Universitaire de France
- Saenz, V.B., Ngai, H.N. et Hurtado, S. (2007). Factors influencing positive interactions across race for african american, asian american, latino, and white college students. *Research in Higher Education*, 48(1), 1-38.
- Sherif, M. et Sherif, C. (1969). *Social psychology*. New York: Harper and Row.
- Sidanius, J. (2008). *The diversity challenge. Social identity and intergroup relations on the college campus*. New York: Russell Sage Foundation.
- Smith, D. G. et Schonfeld, N. B. (2000). The benefits of diversity. *About Campus*, 5(5), 16.
- Spencer E. C. (2004). *Social Interaction*. Encyclopedia of Social Theory. Sage Publications. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.sage-reference.com/socialtheory/TitleHome.html>>. Consulté le 22 octobre 2009.
- Statistique Canada (2008). *Le Quotidien, le jeudi 7 février 2008. Effectifs universitaires*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/080207/dq080207a-fra.htm>>. Consulté le 17 février 2009.
- Statistique Canada (2006a). *Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger, Recensement de 2006 : résultats*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/immcit/index.cfm>>. Consulté le 30 août 2009.
- Statistique Canada (2006b). *Recensement de 2006 : produit de données : Tableaux thématiques*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www12.statcan.gc.ca/francais/census06/data/topics/SubTopics.cfm?Temporal=2006&APATH=3&THEME=75&FREE=0&GRP=1>>. Consulté le 10 octobre 2009.
- Steinbach, M. (2009). *L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les régions du Québec*, Actes du colloque Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder, Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC). 29 juin au 3 juillet 2009, Florianopolis, Brésil.
- Steinbach, M. (à paraître). Eux autres versus nous autres: Adolescent students' views on the integration of newcomers, *Intercultural Education*.
- Steinbach, M. (2010a). « Quand je sors d'accueil »: Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107.

- Steinbach, M. (2010b). Eux autres versus nous autres: Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547.
- Stephan, W.G. et Stephan, C.W. (2000). An Integrated Threat Theory of Prejudice. In S. Oskamp (dir.), *Reducing Prejudice and discrimination* (p. 93-114). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 272-299). Paris: Larousse.
- Tajfel, H., Flament, C., Billig, M. et Bundy, R.P. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2). 149-178.
- Tajfel, H. et Turner, J.C. (1986). The social identity theory of the intergroup behavior. In S. Worchel et W.A. Austin (éd.), *Psychology of intergroup relations* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Terkla, D. G., Roscoe, H. S. et Etish-Andrews, J. (2005). *Voices from around the world: International undergraduate student experiences*. Communication présentée au 45<sup>e</sup> Forum de l'Annual Association for Institutional Research, San Diego, CA, 30 mai.
- Terry, D. J., Pelly, R. N., Lalonde, R. N. et Smith, J. R. (2006). Predictors of cultural adjustment : Intergroup status relations and boundary permeability. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9(2), 249-264.
- Université de Sherbrooke (2009). *Inscriptions des étudiants internationaux et résidents permanents depuis l'automne 1999*. Université de Sherbrooke: Bureau de la Registraire, Section exploitation des données.
- Université de Sherbrooke (2007). *Plan d'action stratégique 2006-2010- Volet international*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Vice-rectorat aux relations institutionnelles.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vallerand R.J. (dir.) (2006). *Les fondements de la psychologie sociale* (2ed.) Saint-Laurent : Gaëtan Morin éditeur. Chenelière éducation.
- Vatz-Laaroussi, M., Guilbert, L., Vélez, B., Bezzi, G. et Laperrière, S. (2007). *Les femmes immigrantes et réfugiées dans les régions du Québec: Insertion et mobilité*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants.



Vermes, G. (2008). L'ethnicité un concept interactionniste opérationnel en sociologie de l'éducation en France, aujourd'hui. *Association pour la recherche interculturelle*, 46. Document téléaccessible à l'adresse :  
< <http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/Publications/Bulletin/No46/04%20VermesG.pdf>>.  
Consulté le 13 novembre 2009.

Vinsonneau, G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Paris: Armand Colin.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris: Armand Colin.

Wilmore, E.L. (2006) Learning Environments. *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. Sage Publications. Document téléaccessible à l'adresse:  
<[http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article\\_n339.html](http://www.sage-ereference.com/edleadership/Article_n339.html)>. Consulté le 14 janvier 2010.

Worthington, R. L., Navarro, R. L., Loewy, M., Hart, J. et Missouri, U. O. (2008). Color-blind racial attitudes, social dominance orientation, racial-ethnic group membership and college students' perceptions of campus climate. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(1), 8-19.

## ANNEXE 1- CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DE L'ÉCHANTILLON POUR LES ENTREVUES

### Profil des participantes et des participants en fonction de leur statut: Étudiants canadiens né au Canada

Genre et nom	Âge	Lieu de provenance	Faculté et programme d'études	Cycle d'études	Nombre de sessions à l'U de S
H / Bastien	22	Localité plus petite que Sherbrooke	Administration / Économie	Premier cycle	Entre 4 et 6
H / Cyril	22	Sherbrooke	Science / Chimie	Premier cycle	Entre 4 et 6
F / Dorothée	24	Montréal	Administration	Premier cycle	10 et plus
H / Henry	21	Sherbrooke	Administration	Premier cycle	Entre 1 et 3
F / Noémie	22	Localité plus petite que Sherbrooke	Médecine et sciences de la santé/ Pharmacologie	Premier cycle	Entre 4 et 6
H / Oscar	22	Gatineau	Sciences / Chimie	Premier cycle	Entre 7 et 9
H / Quentin	21	Montréal	Sciences / Écologie	Premier cycle	Entre 4 et 6



**Profil des participantes et des participants en fonction de leur statut:  
Étudiants immigrants ou ayant obtenu leur citoyenneté**

<b>Genre et nom</b>	<b>Âge</b>	<b>Citoyenneté</b>	<b>Pays de naissance</b>	<b>Faculté et programme d'études</b>	<b>Cycle d'études</b>	<b>Nombre de sessions à l'U de S</b>	<b>Temps depuis l'arrivée au Canada</b>	<b>Auto-identification</b>
F / Maude	20	Canadien	Côte-d'Ivoire	Sciences/ Chimie pharmaceutique	Premier cycle	Entre 4 et 6	Plus de cinq ans	Étudiante canadienne
H / Pedro	23	Canadien	Colombie	Science / Écologie	Premier cycle	Entre 4 et 6	Plus de cinq ans	Étudiant étranger
H/ Antonin	Non disponible	Non-canadien	Togo	Administration / Économie	Deuxième cycle	10 et plus	Plus de cinq ans	Étudiant canadien
H / Elisa	23	Non-canadien	Colombie	Administration / Économie	Deuxième cycle	Entre 1 et 3	Plus de cinq ans	Étudiante étrangère
H / Kamal	27	Canadien	Égypte	Génie/ Génie civil	Troisième cycle	Entre 1 et 3	Entre 7 mois et 2 ans	Étudiant étranger

**Profil des participantes et des participants en fonction de leur statut:  
Étudiants internationaux**

<b>Genre et nom</b>	<b>Âge</b>	<b>Citoyenneté</b>	<b>Pays de naissance</b>	<b>Faculté et programme d'études</b>	<b>Cycle d'études</b>	<b>Nb de sessions à l'U de S</b>	<b>Temps depuis l'arrivée au Canada</b>	<b>Auto-identification</b>
F / Fanny	19	Non-canadien	France	Sciences/Chimie	Premier cycle	Entre 4 et 6	Entre 7 mois et 2 ans	Étudiante étrangère
F / Gladys	24	Non-canadien	Ukraine	Génie / Génie civil	Troisième cycle	Entre 4 et 6	Entre 7 mois et 2 ans	Étudiante étrangère
H / Isidore	20	Non-canadien	France	Administration	Premier cycle	Entre 4 et 6	Entre 7 mois et 2 ans	Étudiant étranger
H / Jérémie	25	Non-canadien	Cameroon	Administration	Deuxième cycle	Entre 4 et 6	Entre 7 mois et 2 ans	Étudiant étranger
H / Loubna	42	Non-canadien	Égypte	Génie/ Génie civil	Troisième cycle	10 sessions et plus	2 ans à 5 ans	Étudiante étrangère



## **ANNEXE 2- GUIDE D'ENTREVUE ÉTUDIANT QUÉBÉCOIS**

### **Les interactions en général**

1. À l'Université, est-ce que les étudiants québécois et étrangers se mélangent beaucoup entre eux? Si oui, penses-tu que c'est profitable pour les étudiants? Si non, pourquoi ne se mélangent-ils pas plus? Est-ce un problème d'après toi?
2. Dans tes classes et sur le campus en général, comment est-ce que ça se passe au niveau des interactions entre les étudiants étrangers et les étudiants québécois?
3. Est-ce qu'il y a des lieux ou des contextes où ça se passe plus ou moins bien, par exemple, dans les travaux d'équipe, lors des activités sociales, sportives ou associatives? Si oui, pourquoi d'après toi?
4. Est-ce qu'il y a des difficultés, des incompréhensions ou des conflits parfois entre les étudiants québécois et étrangers? Peux-tu me donner un exemple.
5. D'après toi, qu'est-ce qui cause le plus de difficultés au niveau des interactions entre les étudiants québécois et étrangers?

### **Tes interactions**

1. De façon générale, comment qualifierais-tu les interactions que tu as avec les étudiants qui viennent de d'autres pays? Est-ce que tu as des amis qui sont étudiants internationaux ou immigrants à l'Université?
2. Trouves-tu que c'est facile d'entrer en contact avec des étudiants étrangers? Pourquoi?
3. Qu'est-ce qui fait obstacle et qu'est-ce qui facilite les contacts entre les étudiants d'ici et d'ailleurs?
4. Pourrais-tu me donner un exemple de situations (une expérience) que tu as vécu avec un ou des étudiants étrangers que tu as trouvé très positive? Est-ce que cette expérience est une exception ou ça se passe souvent comme ça?
5. Pourrais-tu me donner un exemple de situations (une expérience) que tu as vécu avec un ou des étudiants étrangers que tu as trouvé négative? Pourquoi ça s'est passé comme ça, selon toi? Est-ce que cette expérience est une exception ou ça se passe souvent comme ça?

### **Les relations intergroupes**

1. Est-ce que tu penses qu'il y a des préjugés envers les étudiants étrangers à l'Université? Si oui, qui a des préjugés selon toi : les étudiants, les profs, les autres personnes qui travaillent à l'Université? Comment est-ce que ça se manifeste? Peux-tu me donner un exemple?

2. Est-ce que tu penses que les étudiants étrangers ont des préjugés envers les étudiants québécois? Si oui, comment est-ce ça se manifeste? Peux-tu me donner un exemple?
3. Penses-tu qu'il y a des préjugés entre les étudiants étrangers en fonction de leur pays d'origine? Si oui, comment est-ce ça se manifeste? Peux-tu me donner un exemple?
4. Est-ce que tu penses que certains étudiants internationaux ou immigrants subissent de la discrimination à l'Université? Si oui, quelles formes prend cette discrimination? Peux-tu me donner un exemple?
5. De qui provient la discrimination : des autres étudiants, des profs, des autres personnes qui travaillent à l'Université?
6. Est-ce qu'il y a des choses dans le fonctionnement de l'Université qui avantagent ou désavantagent les étudiants immigrants ou internationaux? Si oui, peux-tu m'expliquer?
7. D'après toi, certains étudiants de certains pays sont-ils plus visés par la discrimination?

### **L'engagement de l'établissement envers la diversité**

1. Penses-tu que ça fait une différence qu'il y ait des étudiants de plusieurs pays à l'Université comparé à si les étudiants venaient tous du Québec? Si oui, qu'est-ce ça fait comme différence? Si non, pourquoi?
2. Imagine que tu travailles dans une équipe pour trouver un slogan qui décrit l'Université de Sherbrooke. Quelqu'un dans l'équipe propose ce slogan « L'Université de Sherbrooke, une université ouverte sur le monde ». Trouves-tu que ce slogan représente bien l'Université? Si oui, qu'est-ce qui te fait dire que l'Université est ouverte sur le monde? Si non, pourquoi?
3. Est-ce que tu dirais que les cours que tu as suivis jusqu'à présent étaient « ouverts sur le monde »? Si oui, qu'est-ce qui te fait dire ça?
4. Selon ton expérience, est-ce que les profs font des choses pour encourager les interactions entre les étudiants québécois et étrangers dans leur classe? Si oui, comment est-ce que ça se manifeste? Le font-ils assez? Si non, devraient-ils le faire? Qu'est-ce qu'ils pourraient ou devraient faire?
5. Selon toi, est-ce que l'Université fait des choses pour sensibiliser les étudiants québécois aux différentes cultures et pour encourager les relations interculturelles harmonieuses? Si oui, comment est-ce que ça se manifeste? Le fait-elle assez? Si non, devrait-elle le faire? Qu'est-ce qui pourrait ou devrait être fait?
6. Imagine que dans une équipe de travail multiethnique, des étudiants avaient de gros problèmes dû à des différences culturelles. Penses-tu à des ressources vers lesquelles ils pourraient se tourner pour les aider à régler le problème? Penses-tu qu'il devrait y



avoir plus de support pour aider à résoudre ce type de difficulté à l'Université? Si oui, qu'est-ce qui pourrait être fait?

7. Est-ce qu'à ta connaissance les étudiants étrangers sont contents de leur expérience académique à l'Université de Sherbrooke? Les questions liées à l'évaluation ou aux compétences inégales lors de l'entrée dans le programme causent-elle des problèmes dans ton programme d'études?
8. Penses-tu que l'accueil et l'intégration des étudiants immigrants et internationaux est une priorité pour l'Université de Sherbrooke. Si oui, qu'est-ce qui te fait dire ça?
9. Finalement, comment qualifierais-tu la réponse générale de l'Université par rapport à la diversité de sa population étudiante et au multiculturalisme en général?

Merci! As-tu autres choses à ajouter?

## **ANNEXE 3- GUIDE D'ENTREVUE ÉTUDIANT ÉTRANGER**

### **Les interactions en général**

1. À l'Université, est-ce que les étudiants québécois et étrangers se mélangent beaucoup entre eux? Si oui, penses-tu que c'est profitable pour les étudiants? Si non, pourquoi ne se mélangent-ils pas plus? Est-ce un problème d'après toi?
2. Dans tes classes et sur le campus en général, comment est-ce que ça se passe au niveau des interactions entre les étudiants étrangers et les étudiants québécois?
3. Est-ce qu'il y a des lieux ou des contextes où ça se passe plus ou moins bien, par exemple, dans les travaux d'équipe, lors des activités sociales, sportives ou associatives? Si oui, pourquoi d'après toi?
4. Est-ce qu'il y a des difficultés, des incompréhensions ou des conflits parfois entre les étudiants québécois et étrangers? Peux-tu me donner un exemple. D'après toi, qu'est-ce qui cause le plus de difficultés au niveau des interactions entre les étudiants québécois et étrangers?
5. Est-ce que le pays d'origine d'un étudiant immigrant ou international peut influencer les interactions qu'il a avec les étudiants québécois? Si oui, comment?
6. Est-ce que tu penses que les relations avec les étudiants québécois sont vécues différemment selon que l'on soit un étudiant immigrant ou un étudiant international? Si oui, qu'est-ce qui est différent?

### **Tes interactions**

1. De façon générale, comment qualifierais-tu les interactions que tu as avec les étudiants québécois? Est-ce que tu as des amis québécois à l'Université?
2. Trouves-tu que c'est facile d'entrer en contact avec des étudiants québécois? Pourquoi?
3. Qu'est-ce qui fait obstacle et qu'est-ce qui facilite les contacts entre les étudiants d'ici et d'ailleurs?
4. Peux-tu me donner un exemple de situations (une expérience) que tu as vécu avec un ou des étudiants québécois que tu as trouvé très positive? Est-ce que cette expérience est une exception ou ça se passe souvent comme ça?
5. Peux-tu me donner un exemple de situations (une expérience) que tu as vécu avec un ou des étudiants québécois que tu as trouvé négative? Pourquoi ça s'est passé comme ça? Est-ce que cette expérience est une exception ou ça se passe souvent comme ça?



## **Les relations intergroupes**

1. Est-ce que tu penses qu'il y a des préjugés envers les étudiants étrangers à l'Université? Si oui, qui a des préjugés selon toi : les étudiants, les profs, les autres personnes qui travaillent à l'Université? Comment est-ce que ça se manifeste? Peux-tu me donner un exemple?
2. Est-ce que tu penses que les étudiants étrangers ont des préjugés envers les étudiants québécois? Si oui, comment est-ce ça se manifeste? Peux-tu me donner un exemple?
3. Y a-t-il des préjugés entre les étudiants étrangers en fonction de leur pays d'origine? Si oui, comment est-ce ça se manifeste? Peux-tu me donner un exemple?
4. Est-ce que tu penses que certains étudiants internationaux ou immigrants subissent de la discrimination à l'Université? Si oui, quelles formes prend cette discrimination? Peux-tu me donner un exemple?
5. De qui provient la discrimination : des autres étudiants, des profs, des autres personnes qui travaillent à l'Université?
6. Est-ce qu'il y a des choses dans le fonctionnement de l'Université qui avantagent ou désavantagent les étudiants immigrants ou internationaux? Si oui, peux-tu m'expliquer?
7. À propos de la discrimination et des préjugés, la situation est-elle différente pour les étudiants internationaux que pour les immigrants? Certains étudiants de certains pays sont-ils plus visés?

## **L'engagement de l'établissement envers la diversité**

1. Penses-tu que ça fait une différence qu'il y ait des étudiants de plusieurs pays à l'Université comparé à si les étudiants venaient tous du Québec? Si oui, qu'est-ce ça fait comme différence? Si non, pourquoi?
2. Image que tu travailles dans une équipe pour trouver un slogan qui décrit l'Université de Sherbrooke. Quelqu'un dans l'équipe propose ce slogan « L'Université de Sherbrooke, une université ouverte sur le monde ». Trouves-tu que ce slogan représente bien l'Université? Si oui, qu'est-ce qui te fait dire que l'Université est ouverte sur le monde? Si non, pourquoi?
3. Est-ce que tu dirais que les cours que tu as suivis jusqu'à présent étaient « ouverts sur le monde »? Si oui, qu'est-ce qui te fait dire ça?
4. Selon ton expérience, est-ce que les profs font des choses pour encourager les interactions entre les étudiants québécois et étrangers dans leur classe? Si oui, comment est-ce que ça se manifeste? Le font-ils assez? Si non, devraient-ils le faire? Qu'est-ce qu'ils pourraient ou devraient faire?
5. Selon toi, est-ce que l'Université fait des choses pour sensibiliser les étudiants québécois aux différentes cultures et pour encourager les relations interculturelles

harmonieuses? Si oui, comment est-ce que ça se manifeste? Le fait-elle assez? Si non, devrait-elle le faire? Qu'est-ce qui pourrait ou devrait être fait?

6. Imagine que dans une équipe de travail multiethnique, des étudiants avaient de gros problèmes dû à des différences culturelles. Penses-tu à des ressources vers lesquelles ils pourraient se tourner pour les aider à régler le problème? Penses-tu qu'il devrait y avoir plus de support pour aider à résoudre ce type de difficulté à l'Université? Si oui, qu'est-ce qui pourrait être fait?
7. Penses-tu que l'accueil et l'intégration des étudiants immigrants et internationaux est une priorité pour l'Université de Sherbrooke? Si oui, qu'est-ce qui te fait dire ça? Trouves-tu que les services offerts aux étudiants internationaux et immigrants par l'Université sont satisfaisants? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?
8. Est-ce qu'à ta connaissance les étudiants étrangers sont contents de leur expérience académique à l'Université de Sherbrooke? Les questions liées à l'évaluation ou aux compétences inégales lors de l'entrée dans le programme causent-elle des problèmes dans ton programme d'études?
9. En tant qu'étudiant international ou immigrant, sens-tu que tes intérêts sont bien représentés par les associations étudiantes? Pourquoi?
10. Finalement, comment qualifierais-tu la réponse générale de l'Université par rapport à la diversité de sa population étudiante et au multiculturalisme en général?

Merci! As-tu autres choses à ajouter?



## ANNEXE 4. QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Questionnaire d'enquête administré dans le cadre du projet de recherche :  
**LES INTERACTIONS INTERCULTURELLES ENTRE ETUDIANTS ET LEURS  
PERCEPTIONS DU CLIMAT INSTITUTIONNEL**

Université de Sherbrooke, Mai 2010

Merci de prendre quelques instants pour remplir ce questionnaire. L'étude en question, menée par une étudiante inscrite à la maîtrise en Sciences de l'éducation, vise à décrire les interactions entre des étudiants québécois, immigrants et internationaux de l'Université de Sherbrooke ainsi que leurs perceptions au regard du climat institutionnel. Le questionnaire prend environ 15 minutes à remplir et il est confidentiel, vous n'avez pas à écrire votre nom.

**Veuillez cocher ou écrire la réponse qui correspond à votre situation**

Genre : H ☐ F ☐ Âge: \_\_\_\_\_ Citoyenneté : Canadien ☐ Non-canadien ☐

Faculté fréquentée: \_\_\_\_\_ Cycle d'études 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Pays de naissance : \_\_\_\_\_

1 À quel statut vous identifiez-vous en rapport avec vos études au Québec?

- ☐ Étudiant canadien ayant fait ses études secondaires ou préuniversitaires au Québec  
☐ Étudiant né à l'extérieur du Canada ayant fait ses études secondaires ou préuniversitaires au Québec  
☐ Étudiant canadien ayant fait ses études secondaires ou préuniversitaires à l'extérieur du Québec  
☐ Étudiant résident permanent (immigrant)  
☐ Étudiant international  
☐ Étudiant en échange

Autre, à préciser \_\_\_\_\_

2 Depuis combien de sessions êtes-vous inscrit à l'U de S?

Entre 1 et 3 sessions ☐ Entre 4 et 6 sessions ☐ Entre 7 et 9 sessions ☐ 10 sessions et plus ☐

3 Dans quel type de résidence vivez-vous présentement dans le cadre de vos études?

Appartement/ maison seul ou avec conjoint

☐ Appartement/maison avec colocataires

Résidence des parents

☐ Résidence universitaire

4 Avant d'étudier à l'Université de Sherbrooke, où avez-vous vécu la majeure partie de votre vie?

☐ À Sherbrooke ou en banlieue de Sherbrooke

☐ À Montréal ou en banlieue de Montréal

☐ Au Québec, hors de la région montréalaise, dans une localité plus petite que Sherbrooke

☐ Au Québec, hors de la région montréalaise, dans une localité de taille équivalente ou plus grande que Sherbrooke (ex. : Québec, Gatineau)

☐ Dans une autre province canadienne

☐ Dans un autre pays

- 5 Dans le milieu où vous avez vécu le plus longtemps (incluant la famille, les amis, l'école, les milieux de travail), à combien estimez-vous le pourcentage des gens provenant d'un autre pays que le votre?

0 à 5% ☐ 6 à 15% ☐ 16 à 30% ☐ 31 à 50% ☐ 51% et plus ☐

- 6 Parliez-vous français à votre arrivée à l'Université de Sherbrooke ?

Oui ☐ Non ☐

- 7 Parliez-vous anglais à votre arrivée à l'Université de Sherbrooke ?

Oui ☐ Non ☐

**Les questions 8, 9 et 10 s'adressent aux personnes qui ont un statut d'étudiant international, en échange ou de résidence permanente. Si vous ne correspondez pas à ces statuts, veuillez passer à la question 11**

- 8 Avant le présent séjour au Canada, aviez-vous déjà fait des études ou un stage relié à vos études dans un autre pays que votre pays d'origine?

Oui ☐ Non ☐

- 9 Si oui, dans quel(s) pays?

\_\_\_\_\_

- 10 Depuis combien de temps êtes-vous au Canada ?

0 à 6 mois ☐ 7 mois à 2 ans ☐ 2 ans et un mois à 5 ans ☐ Plus de 5 ans ☐

- 11 Selon votre perception, la population étudiante de l'Université de Sherbrooke est-elle...

peu diversifiée au plan ethnique ☐ moyennement diversifiée ☐ très diversifiée ☐

- 12 À l'Université, quelle proportion des gens avec qui vous avez noué des liens d'amitié sont des étudiants d'origine québécoise ?

0 à 10% ☐ 11 à 25% ☐ 26 à 50% ☐ 51 à 75% ☐ 76% et plus ☐

- 13 À l'Université, quelle proportion des gens des gens avec qui vous avez noué des liens d'amitié sont des étudiants étrangers (internationaux, immigrant, en échange)?

0 à 10% ☐ 11 à 25% ☐ 26 à 50% ☐ 51 à 75% ☐ 76% et plus ☐

- 14 À l'Université, avez-vous plutôt tendance à vous identifier...

comme un étudiant québécois ou canadien ☐ comme un étudiant étranger ☐

➤ **Si vous avez plutôt tendance à vous identifier comme un étudiant québécois/canadiens,** veuillez répondre aux prochaines questions en fonction de vos interactions avec des étudiants étrangers

➤ **Si vous avez plutôt tendance à vous identifier comme un étudiant étranger,** veuillez répondre aux prochaines questions en fonction de vos interactions avec des étudiants québécois



**Lisez attentivement chaque énoncé et cochez la case qui correspond le mieux à votre situation.**

Jamais	Occasionnellement	Souvent	Très souvent	Ne s'applique pas				
1	2	3	4	N/A				
	À quelle fréquence interagissez-vous avec des étudiants québécois/étrangers...			1	2	3	4	N/A
15	Dans les cours?							
16	Dans le cadre de travaux d'équipe?							
17	Lors de l'étude en vue des examens?							
18	Lors de la pratique d'activités sportives?							
19	Lors d'activités sociales sur le campus?							
20	Dans le cadre d'une association étudiante?							
21	Dans un laboratoire ou un centre de recherche à titre d'étudiant ou d'employé?							
22	Dans le cadre d'un autre type d'emploi sur le campus?							
23	Dans la résidence universitaire?							
24	À l'extérieur de l'université?							

**Lisez attentivement chaque énoncé et cochez la case qui correspond le mieux à votre situation ou à vos perceptions.**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord	Ne s'applique pas				
	1	2	3	4	N/A				
					1	2	3	4	N/A
25	Lorsque j'interagis avec des étudiants québécois/ étrangers, il y a des désaccords ou des incompréhensions.								
26	Lorsque j'interagis avec des étudiants québécois/ étrangers, j'ai l'impression que cela m'apprend ou m'apporte quelque chose d'enrichissant.								
27	Si je le désirais, je pourrais confier des choses de ma vie personnelle à certains étudiants québécois/ étrangers.								
28	Je peux être tout à fait moi-même avec certains étudiants québécois/ étrangers.								
29	J'ai l'impression que les étudiants québécois/ étrangers ne comprennent pas ce que je veux dire lorsque je m'exprime.								
30	Si j'ai le choix, je préfère ne pas me mettre en équipe avec des étudiants québécois/ étrangers.								
31	Je crois que certaines relations que j'ai avec des étudiants québécois/ étrangers vont durer dans le temps.								
32	Les interactions que j'ai avec des étudiants québécois/ étrangers ne sont pas très importantes pour moi.								
33	La plupart des interactions que j'ai avec des étudiants québécois/ étrangers se résument à des gestes de courtoisie.								
34	J'ai souvent peur de dire quelque chose de déplacé ou de paraître ridicule lorsque j'interagis avec des étudiants québécois/ étrangers.								

**Lisez attentivement chaque énoncé et cochez la case qui correspond le mieux à vos perceptions.**

Entre 0 et 25%

Entre 26 et 50%

Entre 51 et 75 %

Entre 76 et 100%

	1	2	3	4
	1	2	3	4
35	Selon vous, quelle proportion des étudiants québécois ont des préjugés envers les étudiants qui viennent d'ailleurs?			
36	Selon vous, quelle proportion des étudiants étrangers ont des préjugés envers les étudiants québécois?			
37	Selon vous, quelle proportion des professeurs et/ou chargés de cours ont des préjugés envers les étudiants qui viennent d'ailleurs?			
38	Selon vous, quelle proportion des étudiants étrangers sont ouverts à se faire des amis parmi les étudiants québécois?			
39	Selon vous, quelle proportion des étudiants québécois sont ouverts à se faire des amis parmi les étudiants étrangers?			

**Lisez attentivement chaque énoncé et cochez la case qui correspond le mieux à vos perceptions.**

Tout à fait en désaccord      Plutôt en désaccord      Plutôt en accord      Tout à fait d'accord  
 1                                      2                                      3                                      4

		1	2	3	4
40	Dans mon programme d'études, il n'y a pas de problème particulier entre les étudiants québécois et les étudiants étrangers.				
41	Les étudiants québécois et étrangers ont beaucoup d'interactions entre eux sur le campus.				
42	Il existe des conflits entre des étudiants québécois et étrangers à cause des différences culturelles.				
43	J'aimerais avoir plus d'occasions pour rencontrer des étudiants québécois/ étrangers.				
44	À l'Université de Sherbrooke, les étudiants se regroupent majoritairement sur la base de leur origine ethnique.				
45	Certains étudiants subissent de la discrimination de la part d'autres étudiants à cause de leur langue ou de leur accent.				
46	Certains étudiants subissent de la discrimination de la part d'autres étudiants à cause de leur religion.				
47	Certains étudiants subissent de la discrimination de la part du personnel enseignant à cause de leur langue ou de leur accent.				
48	Certains étudiants subissent de la discrimination de la part du personnel enseignant à cause de leur religion.				
49	Certains règlements de l'Université de Sherbrooke ont pour effet de discriminer les étudiants étrangers.				
50	Certains règlements de l'Université de Sherbrooke ont pour effet d'avantager les étudiants étrangers.				

Avez-vous des précisions ou des commentaires à ajouter à ce sujet : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4

-----

Si vous êtes intéressé, veuillez inscrire votre adresse courriel et apposer votre signature, nous vous contacterons bientôt. Pour assurer la confidentialité, veuillez découper le coupon-réponse et le remettre séparément de votre questionnaire complété.

☐ J'accepte de participer à une entrevue

Signature : \_\_\_\_\_

## ANNEXE 5. VARIABLES RETENUES POUR LA CONSTITUTION DES FACTEURS

### Variables retenues pour la constitution du facteur qualité des interactions

N° variable	Intitulé des variables
Q.26	Les interactions que j'ai avec des ÉÉ/ÉQ m'apportent quelque chose d'enrichissant
Q.30	Je n'ai pas de réticence à me mettre en équipe avec un ÉÉ/ÉQ
Q.33	Mes interactions avec des ÉÉ/ÉQ se résument à des gestes de courtoisie
Q.32	Les interactions que j'ai avec des ÉÉ/ÉQ sont importantes pour moi
Q.31	Certaines relations que j'ai avec des ÉÉ/ÉQ vont durer dans le temps
Q.27	Si je le désirais, je pourrais confier des choses de ma vie personnelle avec des ÉÉ/ÉQ
Q.28	Je peux être tout à fait moi-même avec certains ÉÉ/ÉQ
Q.43	J'aimerais avoir plus d'occasions pour rencontrer des ÉÉ/ÉQ

### Variables retenues pour la constitution du facteur perception de discrimination

N° de variable	Intitulé des variables
Q.45	Certains étudiants subissent de la discrimination de la part d'autres étudiants à cause de leur langue ou de l'accent
Q.46	Certains étudiants subissent de la discrimination de la part d'autres étudiants à cause de leur religion
Q.47	Certains étudiants subissent de la discrimination de la part du personnel enseignant à cause de leur langue ou de l'accent
Q.48	Certains étudiants subissent de la discrimination de la part du personnel enseignant à cause de leur religion
Q.49	Certains règlements de l'Université ont pour effet de discriminer les ÉÉ



**Variables retenues pour la constitution du facteur perception d'engagement de  
l'établissement envers la diversité**

N° variable	Intitulé des variables
Q.51	À l'UdeS, des efforts sont faits pour promouvoir des relations interculturelles harmonieuses entre les étudiants
Q.52	À l'UdeS, des efforts sont faits pour sensibiliser les étudiants québécois aux réalités que vivent les étudiants étrangers
Q.53	À l'UdeS, il existe de bons services pour accueillir et soutenir les étudiants immigrants et internationaux dans leur intégration
Q.54	Dans mon programme, j'ai l'impression que des efforts sont faits pour intégrer des contenus internationaux ou interculturels aux cours
Q.55	Les professeurs font des efforts pour favoriser les interactions entre les étudiants étrangers et les étudiants québécois dans les cours et les travaux d'équipe
Q.56	Les professeurs manifestent une sensibilité à l'égard des réalités que vivent les étudiants étrangers
Q.57	Les professeurs semblent connaître les cultures d'origine des étudiants étrangers

## ANNEXE 6- STRATÉGIE D'ANALYSE QUANTITATIVE

### Synthèse de la stratégie d'analyse statistique

Tests utilisés	Utilité	Dimensions visées par le test	Variables de contenu utilisées pour chaque sous-objectif	Variables de contexte utilisées pour chaque sous-objectif
Coefficient de vraisemblance ( $L$ ) et $V$ de Cramer	Vérifier l'existence d'association significative entre deux variables nominales ou une variable nominale et une ordinale et en vérifie la force	Décrire l'échantillon		Genre Citoyenneté Faculté fréquentée Région de naissance Statut lié aux études Auto-identification groupal
		Fréquence des interactions	12 variables ordinales (Q 15 à 24 et Q41 et 44)	
		Qualité des interactions	2 variables ordinales (Q 38, 39)	
		Perceptions de préjugés	3 variables ordinales (Q 35, 36 et 37)	
Gamma ( $\zeta$ )	Vérifier la force de l'association entre deux variables ordinales	Décrire l'échantillon		Temps depuis l'arrivée au Canada
		Fréquence des interactions	10 variables ordinales (Q 15 à 24 et Q41 et 44)	
		Qualité des interactions	2 variables ordinales (Q 38, 39)	
		Perceptions de préjugés	3 variables ordinales (Q 35, 36 et 37)	
Corrélation de Spearman ( $R$ )	Vérifier la force et la direction de la relation entre deux variables ordinales	Fréquence des interactions	10 variables ordinales (Q 15 à 24 et Q41 et 44)	Âge Cycle
		Qualité des interactions	2 variables ordinales (Q 38, 39)	
		Perceptions de préjugés	3 variables ordinales (Q 35, 36 et 37)	



## Synthèse de la stratégie d'analyse statistique (suite)

Tests utilisés	Utilité	Dimensions visées par le test	Variables de contenu utilisées pour chaque sous-objectif	Variables de contexte utilisées pour chaque sous-objectif
Test t pour échantillon indépendant (T)	Vérifier s'il existe des différences significatives entre les moyennes de deux sous-groupes	Qualité des interactions	Échelle de qualité des interactions	Genre Citoyenneté Auto-identification ethnique
		Perceptions de discrimination	Échelle de discrimination	
		Perceptions d'engagement de l'établissement	Échelle d'engagement de l'établissement	
Test Anova (F)	Vérifier s'il existe des différences significatives entre les moyennes de trois sous-groupes	Qualité des interactions	Échelle de qualité des interactions	Âge Faculté fréquentée Cycle d'études Région de naissance Statut lié aux études Temps depuis l'arrivée au Canada
		Perceptions de discrimination	Échelle de discrimination	
		Perceptions d'engagement de l'établissement	Échelle d'engagement de l'établissement	
Corrélation de Pearson ( $r$ )	Vérifier le sens et la direction de la relation entre deux variables scalaires	Vérifier notre hypothèse interprétative	Échelle qualité interactions	Échelle perception de discrimination Échelle perception d'engagement de l'établissement
Régression linéaire simple ( $r^2$ )		Vérifier notre hypothèse interprétative	Échelle qualité interactions	Échelle perception de discrimination Échelle perception d'engagement de l'établissement

## ANNEXE 7- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENTREVUE

Titre du projet de recherche :

**Les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, internationaux et d'immigration récente de l'Université de Sherbrooke et leurs perceptions au regard du climat institutionnel.**

Mariane Lafrance, Faculté d'éducation, étudiante à la maîtrise en Sciences de l'éducation  
Équipe de direction : Pr. M. Steinbach, Faculté d'éducation, département de pédagogie et Pr. M. Vatz-Laaroussi, Faculté des lettres et des sciences humaines, département de service social

Madame,  
Monsieur,

*Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs spécifiques visés par cette étude sont les suivants:*

- 1) Décrire les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, immigrants et internationaux de l'Université de Sherbrooke;
- 2) Décrire les perceptions des ces étudiantes et de ces étudiants au regard du climat institutionnel;
- 3) Caractériser les articulations entre les discours portant sur les interactions et ceux portant sur les perceptions du climat institutionnel.

### **En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à faire une entrevue au moment et au lieu de votre choix, autour du mois de juin 2010. Celle-ci sera enregistrée en format audio. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ une heure. Il est possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, vous êtes libres de refuser de répondre à toute question.

### **Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par des noms fictifs attribués à chacune des personnes participant aux entrevues. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans notre mémoire de maîtrise, dans des articles et lors de communications scientifiques. Également, nous transmettrons certains résultats aux acteurs de l'Université de Sherbrooke impliqués dans l'internationalisation et l'accueil des étudiantes et des étudiants internationaux et immigrants. Les données recueillies seront conservées sous clé dans notre bureau et les seules personnes qui y auront accès sont notre équipe de direction. Les données seront détruites au plus tard en 2015 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des interactions



interculturelles entre étudiantes et étudiants est le principal bénéfice prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous

*Mariane Lafrance, 1 avril 2010*

Mariane Lafrance,  
étudiante à la maîtrise en  
Sciences de l'éducation,  
Université de Sherbrooke, 2500  
boulevard Université,  
Sherbrooke, (Québec), J1K 2R1

Marilyn Steinbach,  
professeure à la faculté  
d'éducation, département de  
pédagogie  
Université de Sherbrooke

Michèle Vatz-Laaroussi  
professeure à la faculté des  
lettres et des sciences humaines,  
département de service social  
Université de Sherbrooke

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, internationaux et d'immigration récente de l'Université de Sherbrooke et leurs perceptions au regard du climat institutionnel*.

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

---

Nom de la participante ou du participant :

---

Signature :

---

Date :

**S.V.P. Signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à [Andre.Balleux@USherbrooke.ca](mailto:Andre.Balleux@USherbrooke.ca).

## ANNEXE 8- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE QUESTIONNAIRE

Titre du projet de recherche :

**Les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, internationaux et d'immigration récente de l'Université de Sherbrooke et leurs perceptions au regard du climat institutionnel.**

Mariane Lafrance, Faculté d'éducation, étudiante à la maîtrise en Sciences de l'éducation  
Équipe de direction : Pr. M. Steinbach, Faculté d'éducation, département de pédagogie et Pr. M. Vatz-Laaroussi, Faculté des lettres et des sciences humaines, département de service social

Madame,  
Monsieur,

*Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs spécifiques visés par cette étude sont les suivants:*

- 1) Décrire les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, immigrants et internationaux de l'Université de Sherbrooke;
- 2) Décrire les perceptions des ces étudiantes et de ces étudiants au regard du climat institutionnel;
- 3) Caractériser les articulations entre les discours portant sur les interactions et ceux portant sur les perceptions du climat institutionnel.

### **En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un questionnaire. Celui-ci sera distribué dans le cadre d'un de vos cours durant le mois de mai 2010. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ quinze minutes. Il est possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, vous êtes libres de refuser de répondre à toute question.

### **Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par des noms fictifs attribués à chacune des personnes participant aux entrevues. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans notre mémoire de maîtrise, dans des articles et lors de communications scientifiques. Également, nous transmettrons certains résultats aux acteurs de l'Université de Sherbrooke impliqués dans l'internationalisation et l'accueil des étudiantes et des étudiants internationaux et immigrants. Les données recueillies seront conservées sous clé dans notre bureau et les seules personnes qui y auront accès sont notre équipe de direction. Les données seront détruites au plus tard en 2015 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des interactions



interculturelles entre étudiantes et étudiants est le principal bénéfice prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi ou avec mon équipe de direction aux coordonnées indiquées ci-dessous

*Mariane Lafrance, 1 avril 2010*

Mariane Lafrance,  
étudiante à la maîtrise en  
Sciences de l'éducation,  
Université de Sherbrooke, 2500  
boulevard Université,  
Sherbrooke, (Québec), J1K 2R1

Marilyn Steinbach,  
professeure à la faculté  
d'éducation, département de  
pédagogie  
Université de Sherbrooke

Michèle Vatz-Laaroussi  
professeure à la faculté des  
lettres et des sciences humaines,  
département de service social  
Université de Sherbrooke

---

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Les interactions entre des étudiantes et des étudiants québécois, internationaux et d'immigration récente de l'Université de Sherbrooke et leurs perceptions au regard du climat institutionnel*.

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

---

Nom de la participante ou du participant :

---

Signature :

---

Date :

**S.V.P. Signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à [Andre.Balleux@USherbrooke.ca](mailto:Andre.Balleux@USherbrooke.ca).